Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil

Montserrat Fons Esteve
Juli Palou Sangrà (coords.)

EDITORIAL SINTESIS

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Montserrat Fons Esteve
Juli Palou Sangrà
(coords.)

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Montserrat Fons Esteve
Juli Palou Sangrà (coords.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-907792-2-4

Índice

Relación de autores
Introducción

PARTE I. INTERACCIÓN

1. ***La interacción como fuente de aprendizaje***
María Rosa Gil
1.1. Punto de partida: *Los tres cerditos*
1.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
1.2.1. El espacio, los materiales y las actividades: la arquitectura que permite la participación y la interacción
1.2.2. La comunicación y el lenguaje, ejes de la interacción y el aprendizaje
1.2.3. El rol de la mediación docente
1.3. Saberes de referencia
1.3.1. Mediación y aprendizaje
1.3.2. Mecanismos para la interacción
1.3.3. Acción, comunicación y lenguaje
1.4. Conceptos clave
1.5. Para saber más
1.6. Actividades de desarrollo

2. ***Entornos y actividades escolares que favorecen la interacción***
María Rosa Gil
2.1. Punto de partida: turismo pedagógico
2.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
2.2.1. La reflexión sobre la propia acción
2.2.2. El interés por promover interacciones de calidad
2.2.3. La voluntad de fomentar la actitud activa y reflexiva del

aprendiz
2.3. Saberes de referencia
2.3.1. La didáctica centrada en la actividad
2.3.2. Contextos escolares que promueven la interacción, la cooperación y el aprendizaje
2.3.3. Espacios y actividades de libre elección
2.4. Conceptos clave
2.5. Para saber más
2.6. Actividades de desarrollo

3. *Los primeros pasos de la educación literaria*

Margarida Prats

3.1. Punto de partida: dos textos para reflexionar
3.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
3.3. Saberes de referencia
3.3.1. Funciones de la literatura en las primeras edades
3.3.2. El inicio de la competencia literaria
3.3.3. Los primeros pasos del itinerario como lectores
3.3.4. Nuevos ámbitos, métodos de aprendizaje, soportes y estrategias para las primeras experiencias de contacto con la literatura
3.4. Conceptos clave
3.5. Para saber más
3.6. Actividades de desarrollo

4. *Conversar sobre los libros*

Ana Díaz-Plaja y Margarida Prats

4.1. Punto de partida: construyendo los primeros peldaños de la competencia literaria
4.1.1. Aidan Chambers presenta el registro de una sesión, la primera, en una clase de niños de 5 años
4.1.2. Conversación entre un grupo de niños de 5 años y la maestra alrededor de la presentación del álbum Siete ratones ciegos
4.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
4.3. Saberes de referencia
4.3.1. Aproximarse a los libros en las primeras edades
4.3.2. Todo lo que un libro contiene
4.3.3. Dialogar y compartir los libros
4.4. Conceptos clave
4.5. Para saber más
4.6. Actividades de desarrollo

PARTE II. RECEPCIÓN

5. *Los inicios de la conversación oral*

Susana Sánchez

5.1. Punto de partida: una conversación en el entorno familiar
5.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
5.2.1. Aspectos del sistema lingüístico
5.2.2. Aspectos pragmático-discursivos
5.2.3. La intervención del adulto
5.2.4. En conclusión
5.3. Saberes de referencia
5.3.1. La comunicación en la primera infancia
5.3.2. Desarrollo de la capacidad comunicativa oral
5.3.3. Los estudios sobre adquisición del lenguaje
5.3.4. Breve panorama de la competencia comunicativa de los niños hasta los 6 años
5.4. Conceptos clave
5.5. Para saber más
5.6. Actividades de desarrollo

6. *La lengua oral entre la familia y la escuela*

Susana Sánchez

6.1. Punto de partida: conversaciones en la familia y en la escuela
6.1.1. Una tarde, Ana y sus padres en la casa
6.1.2. La mañana siguiente, Ana con su maestra y sus compañeros del grupo de 4 años en la escuela
6.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
6.2.1. La conversación en la casa
6.2.2. La conversación en el aula
6.3. Saberes de referencia
6.3.1. El contexto de la educación infantil
6.3.2. La diversidad sociolingüística
6.3.3. Las comunidades de habla en la escuela infantil
6.3.4. La lengua escolar: relación y aprendizaje
6.3.5. Opciones organizativas de aula y desarrollo de la lengua oral
6.4. Conceptos clave
6.5. Para saber más
6.6. Actividades de desarrollo

7. ***Convivir con entornos alfabetizadores.***

Los inicios de la comprensión escrita

María Rosa Gil

7.1. Punto de partida: el diario de Marta
7.2. La mirada del docente: una reflexión desde la didáctica
7.2.1. Los libros y la lectura forman parte de la vida del aula
7.2.2. Se habla y se comenta habitualmente sobre el lenguaje escrito
7.2.3. Los saberes del adulto a disposición de los niños
7.3. Saberes de referencia
7.3.1. La familia y la escuela como entornos alfabetizadores
7.3.2. La interacción con materiales y usuarios
7.3.3. La madurez necesaria para el aprendizaje del lenguaje escrito
7.3.4. Sin prisas pero sin renuncias
7.4. Conceptos clave
7.5. Para saber más
7.6. Actividades de desarrollo

8. ***La recepción de los medios audiovisuales***

Alba Ambròs

8.1. Punto de partida: un circuito cerrado de televisión
8.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
8.2.1. De la fascinación por la pantalla a la educación mediática
8.2.2. La experimentación como medio de aprendizaje
8.2.3. Juntos veremos la tele. La recepción colectiva
8.3. Saberes de referencia
8.3.1. La educación mediática y la educación infantil
8.3.2. La educación mediática en Europa y la alfabetización múltiple
8.3.3. La educación mediática en el aula de infantil
8.4. Conceptos clave
8.5. Para saber más
8.6. Actividades de desarrollo

9. ***La literatura de tradición oral***

Margarida Prats

9.1. Punto de partida: el folclore en las escuelas actuales
9.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
9.3. Saberes de referencia
9.3.1. Las composiciones más apropiadas de literatura de tradición oral en la etapa de infantil

9.3.2. Las aportaciones educativas de la literatura de tradición oral en la etapa de infantil
9.3.3. Pautas metodológicas de la literatura de tradición oral en el aula
9.4. Conceptos clave
9.5. Para saber más
9.6. Actividades de desarrollo

10. ***La biblioteca de aula***
Margarida Prats
10.1. Punto de partida: una conversación sobre libros entre maestros
10.2. La mirada del docente. Reflexión desde la didáctica
10.3. Saberes de referencia
10.3.1. El espacio, la organización de los materiales y los objetivos educativos de la biblioteca de aula
10.3.2. La biblioteca de aula como recurso para favorecer el contacto con los libros
10.3.3. La constitución del fondo de una biblioteca de aula para la literatura, la imagen y el conocimiento
10.3.4. Una biblioteca para la educación literaria desde las primeras edades
10.4. Conceptos clave
10.5. Para saber más
10.6. Actividades de desarrollo

PARTE III. PRODUCCIÓN

11. ***Hablar para comunicarse***
Susana Sánchez
11.1. Punto de partida: la voz de la experiencia
11.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
11.3. Saberes de referencia
11.3.1. La competencia comunicativa oral en el aula: aprender lengua y lengua para aprender, socializar, regular
11.3.2. Opciones de planificación didáctica para la enseñanza de la lengua oral en educación infantil
11.3.3. Evaluar la lengua oral
11.4. Conceptos clave
11.5. Para saber más
11.6. Actividades de desarrollo

12. ***El habla y la conciencia fonológica***

María Rosa Gil

12.1. Punto de partida: la escritura en un aula de 4 años, el último trimestre del curso escolar

12.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

12.2.1. El potencial y los objetivos de algunas actividades

12.2.2. El uso y la reflexión sobre la lengua

12.2.3. Actividades que facilitan la reflexión metalingüística

12.2.4. Evaluar para ayudar a avanzar

12.3. Saberes de referencia

12.3.1. La percepción del habla y el proceso de alfabetización

12.3.2. La capacidad de reflexión metalingüística

12.3.3. La conciencia fonológica: el estado de la cuestión

12.4. Conceptos clave

12.5. Para saber más

12.6. Actividades de desarrollo

13. ***El desarrollo del lenguaje escrito***

Montserrat Fons

13.1. Punto de partida: los niños construyen hipótesis sobre el funcionamiento del código

13.1.1. Mónica

13.1.2. Susana

13.1.3. Óscar

13.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

13.2.1. Momentos iniciales del descubrimiento del código

13.2.2. La primera correspondencia fonográfica: la sílaba

13.2.3. Poco a poco se estabiliza la relación fonográfica

13.3. Saberes de referencia

13.3.1. ¿Qué significa leer*?*

13.3.2. ¿Qué significa escribir*?*

13.3.3. Descripción evolutiva del proceso de aprendizaje del principio alfabético

13.4. Conceptos clave

13.5. Para saber más

13.6. Actividades de desarrollo

14. ***Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura***

Montserrat Fons

14.1. Punto de partida: relatos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura
14.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
14.2.1. La familia y la escuela, agentes alfabetizadores por excelencia
14.2.2. Escribir y hacer buena letra no es lo mismo
14.2.3. La angustia de leer en voz alta
14.2.4. El placer del reconocimiento
14.3. Saberes de referencia
14.3.1. Métodos clásicos de enseñanza de la lectura y la escritura
14.3.2. La perspectiva socioconstructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura
14.3.3. El nombre propio como facilitador del aprendizaje
14.4. Conceptos clave
14.5. Para saber más
14.6. Actividades de desarrollo

15. ***Luz, cámara y acción***
Alba Ambròs
15.1. Punto de partida: la creación de un corto. Una experiencia interniveles
15.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
15.2.1. La cámara oculta
15.2.2. Objetivos de la experiencia Las aventuras de las Tortugas Ninja y Spiderman
15.2.3. La educación audiovisual como proyecto de trabajo integrado
15.2.4. Compartiendo el trabajo entre iguales
15.3. Saberes de referencia
15.3.1. Yo quiero ser como Spiderman, ¿y tú?
15.3.2. La educación mediática dentro de la escuela
15.3.3. Criterios metodológicos para diseñar actividades de educación mediática en educación infantil
15.4. Conceptos clave
15.5. Para saber más
15.6. Actividades de desarrollo

16. ***Desarrollo de la producción literaria***
Ana Díaz-Plaja
16.1. Punto de partida: "Una gota de agua en el inmenso océano de la literatura"
16.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
16.2.1. Reflexión sobre el texto 1
16.2.2. Reflexión sobre los textos 2 y 3

16.2.3. Reflexión sobre el texto 4
16.3. Saberes de referencia
16.3.1. Aprender a escribir y aprender a escribir textos literarios
16.3.2. La competencia literaria y las cuatro habilidades
16.3.3. Niños productores de textos
16.3.4. El concepto de taller *o de* juego
16.4. Conceptos clave
16.5. Para saber más
16.6. Actividades de desarrollo

PARTE IV. MEDIACIÓN

17. *El cambio de lengua del hogar en la escuela: la inmersión lingüística*
Oriol Guasch
17.1. Punto de partida: utilizar una lengua que no se conoce
17.1.1. Pasar lista
17.1.2. Los siete cabritillos y el lobo
17.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
17.3. Saberes de referencia
17.3.1. La inmersión lingüística
17.3.2. El conocimiento lingüístico de los bilingües
17.3.3. Los contextos de productividad conjunta
17.4. Conceptos clave
17.5. Para saber más
17.6. Actividades de desarrollo

18. *La enseñanza de lenguas adicionales en la educación infantil*
Oriol Guasch
18.1. Punto de partida: ¿aprender inglés en el parvulario?
18.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
18.3. Saberes de referencia: multilingüismo y plurilingüismo en la educación infantil
18.3.1. Globalización y multilingüismo
18.3.2. La adquisición y el aprendizaje de lenguas adicionales
18.3.3. La programación de la enseñanza de las lenguas adicionales
18.4. Conceptos clave
18.5. Para saber más
18.6. Actividades de desarrollo

19. ***Los escolares inmigrantes y las comunidades indígenas: Cambio de la lengua del hogar en la escuela***

Oriol Guasch

19.1. Punto de partida: los vehículos y *El pez irisado*
19.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
19.3. Saberes de referencia: la alfabetización en contextos especiales
19.3.1. Inmigración y enseñanza de lenguas en educación infantil en programas monolingües y bilingües en España
19.3.2. La alfabetización en lenguas indígenas
19.4. Conceptos clave
19.5. Para saber más
19.6. Actividades de desarrollo

20. *El diálogo entre los textos literarios*

Ana Díaz-Plaja

20.1. Punto de partida. Carta a mi abuela
20.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica
20.3. Saberes de referencia
20.3.1. Géneros literarios ya desde la primera infancia
20.3.2. Saber literatura… ¡sin saberlo!
20.3.3. Mediación, presencia, contacto, recepción
20.3.4. Biblioteca en la etapa 0-6
20.4. Conceptos clave
20.5. Para saber más
20.6. Actividades de desarrollo

Nota bibliográfica

Relación de autores

COORDINADORES

Montserrat Fons Esteve. Maestra y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación PLURAL-UB.

Juli Palou Sangrà. Licenciado en Filosofía y en Filología. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona. Investigador principal del grupo PLURAL-UB.

COLABORADORES

Alba Ambròs Pallarès. Maestra y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo FRAC. Véase: www.ub.edu/dllenpantalla.

Ana Díaz-Plaja Taboada. Licenciada en Filología Hispánica y doctora por la Universitat de Barcelona. Enseñó en la facultad de Educación de la Universitat de Barcelona y actualmente trabaja en diversos campos de la didáctica de la literatura.

María Rosa Gil y Juan. Doctora en Psicología, ha trabajado como docente y como asesora psicopedagógica. Actualmente trabaja en la unidad de formación del profesorado del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado GREAL-PLURAL.

Oriol Guasch Boyé. Doctor en Filología Románica. Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (1978-2014). Investigador en didáctica de segundas lenguas.

Margarida Prats Ripoll. Maestra y doctora en Filología Catalana. Profesora titular de la Universitat de Barcelona. Investigadora principal del grupo FRAC y responsable del grupo de innovación docente GIDC.

Susana Sánchez Rodríguez. Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Investiga en enseñanza de la lengua oral y escrita y la formación de docentes en educación infantil y primaria.

Introducción

Acerca de unas preguntas recurrentes

A menudo, tanto los futuros docentes como los que ya hace algún tiempo que ejercen la profesión plantean cuestiones tan concretas como las siguientes: ¿cómo enseñar nuevo vocabulario?, o ¿es necesario insistir en la conciencia fonológica?, o ¿qué libros debemos priorizar para los más pequeños? Las respuestas a estas y otras cuestiones más amplias se podrán encontrar en las páginas de este libro. Aunque preferimos avanzar que no se trata de respuestas cerradas, como si de un cuestionario se tratase. Se trata de respuestas que surgen de una reflexión acerca del proceso de enseñar y de aprender lenguas, acerca de la construcción de la competencia comunicativa y de la competencia literaria.

El común denominador de todos los capítulos es la actividad. Aprendemos a comunicarnos con los demás porque compartimos con ellos lo que podemos denominar "el mundo de la vida". Compartimos juegos, situaciones familiares, relaciones de afecto y todo lo demás que sucede en el día a día del aula y de la escuela. Siempre estamos inmersos en esferas de actividad, cada una de las cuales tiene sus propias exigencias. Cumplir con estas exigencias, o no, es lo que da sentido al concepto de "competencia". Una persona es competente cuando resuelve de manera satisfactoria las demandas que conlleva llevar a cabo una actividad.

Nos referimos a demandas que son de naturaleza diversa. Pondremos un ejemplo. Cada mañana nos vestimos, antes de salir a la calle; si nos detenemos por un momento a reflexionar sobre todas las pequeñas operaciones que conlleva una tarea tan cotidiana, apreciaremos que no todo es tan sencillo como parece. Escogemos los zapatos en función de lo que vamos a hacer durante el día; no serán los mismos si vamos a pasear por la montaña o si asistimos a una ceremonia escolar, de la misma manera decidiremos el tipo de jersey, de pantalones, etc. Es decir, el acto de vestirse está orientado en función de las actividades en las que nos veremos inmersos durante el día. Pero no solo esto. Para vestirnos tendremos que resolver unas operaciones que son importantes, aunque no siempre determinantes; nos referimos a hacer el nudo de los cordones de los zapatos o a abrocharse los botones, por citar dos ejemplos.

Una persona adulta, si no está aquejada por algún problema concreto, sabe vestirse. Lo hace sin demasiados problemas, porque resuelve con agilidad las cuestiones menores –como anudarse el cordón de los zapatos– y toma las decisiones que considera más oportunas, aunque a menudo tenga dudas acerca de si la combinación que ha escogido de pantalones y jersey sea la más adecuada. La diferencia entre un adulto y un niño de 4 años, pongamos por caso, es importante, puesto que este es probable que no pueda hacerse todavía una representación clara de lo que va a suceder durante todo el día y,

además, porque hay pequeñas cuestiones –como la del nudo– que todavía no puede resolver solo.

Esta distinción puede orientar los propósitos de la actividad docente. Ahora ya no se trata de vestirse, sino de reflexionar sobre qué comporta la enseñanza de la lengua y de la literatura. Lo importante es tomar consciencia de la situación comunicativa y actuar en consecuencia; como es lógico, para satisfacer de manera adecuada la situación es necesario dar respuesta de manera autónoma a los requisitos que conlleva.

Algunos autores cuando se refieren a la educación infantil prefieren hablar de "capacidad" en lugar de "competencia". Puesto que una competencia comporta seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con una realidad compleja, aquellas que se requieren para su comprensión y transformación; mientras que "capacidad", del latín *capacitas,* es la aptitud con que cuenta cualquier persona para llevar a cabo cierta tarea. Se define como un proceso a través del cual todos los seres humanos reunimos las condiciones para aprender y cultivar distintos campos del conocimiento, aun si estas condiciones hayan sido o no utilizadas. Así, hablar de capacidades es hablar de las potencialidades de todos los niños para aprender. El desarrollo de las capacidades es lo que permite a las personas ser competentes y poder dar respuesta a situaciones complejas. En este manual cuando se utiliza la palabra competencia es siempre en el sentido de desarrollar las capacidades de cada niño.

Volvamos a las preguntas iniciales: ¿cómo enseñar nuevo vocabulario?, o ¿es necesario insistir en la conciencia fonológica?, o ¿qué libros debemos ofrecer a los más pequeños? La respuesta ahora nos parece evidente: tanto el desarrollo del habla como la conciencia fonológica y la diversidad textual son aprendizajes que deben promoverse, porque sin ellos no podríamos hablar nunca de una competencia comunicativa plena. Ahora bien, no consideramos que deban ser el punto de partida cuando reflexionamos sobre cómo mejorar la competencia comunicativa y la literaria.

¿Cuándo el infante deja de serlo?

Desde un inicio, la capacidad de comunicarse se debe plantear como una actividad cultural compleja que implica a alguien que tiene la necesidad de emitir un mensaje para que suceda algo interesante a su alrededor. Los niños pequeños no aprenden a decir "agua" simplemente por el placer de pronunciar esta palabra, sino porque tienen sed. Tampoco podemos afirmar que aprenden a hablar porque su entorno les enseña cómo hacerlo. Son ellos los que necesitan manifestar lo que sienten, lo que desean, para saber que ocupan un lugar en este mundo, un lugar que comparten con otras personas.

El término "infante" está relacionado con la capacidad de hablar (*in-fari*): "el que todavía no habla". Con toda probabilidad, si se atiende al significado de *fari* en latín, deberemos concluir que este "no hablar" se refiere a la incapacidad de hablar en público, de expresarse de manera que otros, más allá de su entorno, lo entiendan. En la Atenas de

la época clásica los niños –no las niñas– acudían a la edad de 7 años a la escuela para aprender, además de la música y de la gimnasia, la capacidad de hablar en público. No es que antes no supieran hablar, lo que no sabían era tomar la palabra ante un auditorio para exponer sus ideas con claridad, precisión y convicción.

Hoy nos referimos al término "competencia" y lo definimos como la capacidad de satisfacer con éxito una demanda concreta. No estamos tan lejos de lo que nos enseñaron nuestros antepasados griegos. Se trata de situarse en público, ante los otros, y de entender y hacerse entender, lo cual exige una combinación de habilidades de tipo diverso que se empiezan ya a desplegar desde el momento del nacimiento, cuando se entra en contacto con el mundo, con los otros. El despliegue de estas actividades tendrá como consecuencia que el "infante" evolucione y adquiera otro estadio en su crecimiento personal. La manera de fomentarlas, de estimularlas, no es indiferente.

En los capítulos de este libro se plantea la conveniencia de orientar las distintas habilidades, sean del tipo que sean, hacia un objetivo muy claro: aprender a comunicarse con los demás y con uno mismo para resolver cuestiones de la vida, de las diferentes esferas de la vida que son realmente importantes. Se describe cuál es el trayecto que recorre el "infante" y cómo se le puede ayudar a progresar en el aprendizaje de los distintos lenguajes y en su uso en contextos que sean relevantes. "Acompañar", "interactuar" y "reflexionar" son tres términos que de manera implícita o explícita aparecen en los diversos capítulos. Tres términos que, a nuestro entender, definen lo que debemos esperar de los docentes que ejercen su profesión en el tramo de la educación infantil, de la educación de los que todavía serían para los griegos "infantes".

Acompañar, un proceso

Al poco de nacer ya reconocen la voz de la madre y reconocen con ella las palabras, pero no su significado, sino la prosodia, la música que las acompaña cuando se pronuncian. Esta capacidad de distinguir los contornos de entonación poco a poco evoluciona, hasta que llegan a distinguir entre los distintos fonemas y a establecer las fronteras entre unos y otros. Los niños desde bien pequeños son buenos fonógrafos, por ello, si no hay algún tipo de disfunción específica, identifican perfectamente "ma" y "sa" y detectan la diferencia entre "mano" y "sano", por poner un ejemplo, y son capaces de aprender la lengua con la que interactúan con quienes cuidan de ellos. De la música llegan al sentido de cada palabra gracias a las personas que conviven con ellos y que procuran crear contextos en los que sea fácil discernir entre un perro y un gato, entre un árbol y un tractor. Bruner lo explica de una manera muy clara. Cuando un adulto manifiesta "mira, un tractor" al niño que está cerca de él y, en el mismo momento, percibe la incapacidad para dar sentido a esta nueva palabra, lo que hace es construir un entorno en el que la operación de dar sentido sea factible: "Sí, mira aquel árbol, lo que hay debajo no es un coche, es un tractor".

Además, estos niños conviven en entornos alfabetizados, con lo cual pronto sabrán

que el texto escrito es portador de significado y empezarán a hacer preguntas acerca de las letras impresas. Si los adultos de alrededor de los niños usan la lectura y la escritura en su vida cotidiana, veremos cómo estos niños querrán muy pronto imitar el acto de leer y de escribir, y harán todas las probaturas que sean posibles, hasta llegar a identificar que son unas letras determinadas las que permiten escribir "tractor".

Pero aquello que los adultos hacemos sin dificultad exige un constante esfuerzo por parte de los que todavía no tienen acceso a la complejidad que comporta comunicarse con los demás. Acceder al vocabulario y a la manera de combinar las palabras para que el mensaje sea aceptable y comprensible es complejo. Es tan complejo como acceder al abecedario para construir textos escritos que sean comprensibles. Tanto esfuerzo solo tiene significado si queda recompensado por la satisfacción que produce descubrir que la comunicación permite expresarse y comprender lo que los otros nos quieren comunicar.

Aprendemos porque hacemos. Los niños no se adaptan al mundo, sino que se apropian del mundo; no se adaptan al lenguaje, sino que se apropian del lenguaje. Este proceso de apropiación se hace cuando participan en actividades que pueden resolver porque reciben la ayuda necesaria. Estar a su lado para acompañarlos comporta crear entornos en los que el uso de la lengua se convierta en una necesidad. Pero no debemos olvidar que es tan importante acompañar como sentirse acompañado. Los alumnos necesitan sentir que los adultos están a su lado para estructurar sus aprendizajes y sentir que alguien está dispuesto a ofrecerles el soporte que sea necesario siempre que lo necesiten.

Interactuar, una necesidad

Una palabra es algo sin vida, sin sentido ni propósito. Se convierte en algo vivo cuando alguien la pronuncia en un contexto determinado, con una intencionalidad. Pero no solo esto, también es necesaria una gran complicidad, ya que el significado de las palabras es fruto de una serie de convenciones que comparten los hablantes de una lengua. Cada palabra tiene un valor, y los aspectos prosódicos que siempre la acompañan también.

No se puede decir todo de la misma manera a todas las personas. Cuando en una situación expresamos un "gracias" tomamos en consideración el contexto, el destinatario, el tono, el volumen e incluso la respuesta que esperamos. No es que nadie nos haya enseñado cómo debe actuarse en cada caso. No, no se aprende a hablar con un manual, sino a través de la inmersión en un contexto cultural en el que las personas resuelven con palabras situaciones específicas.

Los niños más pequeños no solo aprenden el valor que tienen las palabras en su comunidad de habla, sino que también aprenden el efecto que producen cuando las utilizan. Este aprendizaje lo realizan en su entorno más inmediato, cuando necesitan comunicar algo a una persona cercana, con la que comparten un contexto. En este caso emisor y receptor disponen de un cúmulo de conocimientos compartidos, de manera que las deficiencias en la cantidad de información que transmite el emisor pueden ser suplidas

sin dificultades por el receptor. El deíctico "allí" lo puede entender un receptor que comparta espacio y tiempo con el emisor, en cambio es imposible que un receptor que no esté presente pueda representarse dónde cabe situar este "allí" si no dispone de más información, si no puede ver el gesto que suele acompañar esta expresión.

Este es el gran aprendizaje que deben hacer en las primeras edades. Es el aprendizaje que inspira de manera transversal cada uno de los capítulos de este libro. Porque aprenden a comunicarse con eficacia cuando se convierten en miembros activos de una comunidad donde la actividad está regulada por el buen uso que se hace de las palabras, por la fuerza que adquieren los enunciados que se dirigen a alguien con un propósito concreto.

Las palabras en el diccionario no tienen vida. Como no tienen vida las oraciones que se construyen si solo se contemplan desde un punto de vista formal. Una oración como "voy a salir" tendrá un significado muy diferente si se pronuncia con alegría o con tristeza, si se pone énfasis en cada palabra o si se afirma en voz baja y de manera rápida, si forma parte de una interrogación o si se expresa cuando el ascensor se detiene (en este momento es probable que en realidad signifique "déjenme paso"). Por ello podemos afirmar que más allá de la formalidad que es necesaria –una formalidad que se manifiesta por la claridad y la buena disposición formal de las palabras– interesa observar qué efecto produce lo que dicen las personas, las secuencias de palabras y de oraciones con entonación propia que adquieren sentido en la comunicación interpersonal.

Este aprendizaje se realiza en el entorno familiar y en el ámbito escolar. Sin duda alguna, los niños aprenden porque escuchan, porque observan y porque tienen la oportunidad de interactuar con sus semejantes y con los adultos para resolver cuestiones de interés. En las situaciones interactivas tienen la oportunidad de apropiarse del lenguaje porque contrastan con otras construcciones sintácticas, porque comparten gestos y expresiones y porque de manera constante negocian el significado de las palabras.

No aprenden de sus adultos, sino con sus adultos. Lo perentorio, lo urgente, es la necesidad de situarse en el mundo a través de la interacción con los otros. Para ello utilizarán todas las estrategias que tengan a su alcance y es en esta tarea, en la de ofrecer recursos para ayudar a progresar y a superar dificultades, donde nos interesa situar la labor de los docentes.

Reflexionar, un reto

Llegan al mundo y el mundo los arropa. Se encuentran de repente en un espacio y en un tiempo y envueltos de personas, de objetos y de discursos acerca de cómo tratar sobre las cosas de la vida. Querrán manifestarse, no porque alguien se lo pida, sino porque tendrán la necesidad de mostrarse ante los demás y de hacer cosas importantes con ellos. Los gestos, el llanto, las primeras palabras, los primeros garabatos les serán de utilidad, en un principio, para designar lo que los envuelve y para expresar lo que desean. Pero poco a poco percibirán que esto no es suficiente.

Designar no es lo mismo que representar. La designación pertenece a lo que podemos considerar como un nivel de primer orden, porque conecta sin intermediarios con el entorno. La mano que se alarga para alcanzar un objeto establece entre ella y el mismo objeto una relación directa, como también establece una relación directa el garabato que quiere simular un caballo. La representación va más allá de la simple designación, y por ello la podemos considerar de segundo orden. Pedir con palabras el objeto que se desea o escribir la palabra "caballo" es aceptar la mediación de un sistema semiótico complejo que tiene sus propias reglas.

Si se acepta esta mediación es porque el beneficio que se va a obtener es muy superior a las dificultades que conlleva manejar con soltura sus reglas. Escribir la palabra "caballo" y a continuación explicar, por ejemplo, que nos gustaría pasear un día montados en un caballo es más productivo que expresar lo mismo, pero con dibujos. Entre la palabra "caballo" y el caballo real existe también una relación, pero en este caso no es directa. Introducirse en el mundo de la escritura es introducirse en un sistema de signos que no designa, sino que representa el mundo.

Hay algunos puntos de consenso relacionados con la didáctica de la lengua y la literatura en la educación infantil que se expresan de maneras diferentes en las páginas de este libro. Uno de ellos es que en esta etapa tienen una gran habilidad para detectar los segmentos sonoros del lenguaje oral. Y otro es que también en esta etapa son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura. A partir de ahí, surge un tercer punto de consenso: la necesidad de llegar a sistematizar ese conocimiento. Se trata de acompañar la acción con la reflexión, de manera que una y otra actúen siempre de manera solidaria.

La introducción al mundo del lenguaje escrito, de la imagen o de la literatura no se realiza de manera mecánica, ni por la simple acumulación de experiencias. Esta introducción requiere una atención sostenida que permita representarse de manera interna lo que acontece cuando nos encontramos frente a estímulos que son exteriores. La reflexión convierte el propio pensamiento en protagonista, ya que lo hace volver sobre sí mismo.

Una vez más el papel de los adultos adquiere una importancia muy relevante, porque pueden estimular nuevos puntos que no sean aleatorios, sino que conecten con representaciones que ya están ahí. En este sentido las preguntas son importantes. Se trata de plantear preguntas orientadas hacia este retorno del pensamiento sobre sí mismo que exige cualquier proceso de reflexión: "Y aquí, ¿qué palabra podríamos añadir?", "¿de qué otra manera podríamos decir lo mismo?", "¿qué te parece que va a decir este personaje que vemos en la portada del libro?", "¿en qué se parecen estos dos nombres?".

Acompañar, interactuar y reflexionar: organización de los capítulos del libro

Según el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* del Consejo de Europa, los aprendices de lenguas son agentes sociales que, como miembros de una sociedad, deben realizar unas tareas en entornos

específicos. Se considera que hay competencias de carácter general y otras de carácter lingüístico-comunicativas; estas segundas tienen relación con las estrategias específicas que permiten producir y comprender textos de temáticas variadas.

El mismo documento deja bien claro que la adquisición de competencias comunicativas en varias lenguas es un objetivo fundamental que se logra a través de actividades receptivas (escuchar y leer), de actividades productivas (hablar y escribir) y a través de actividades relacionadas con los procesos de interacción y de mediación. Se destaca que tanto las actividades receptivas como las productivas son fundamentales para la interacción, la cual debe entenderse como una habilidad específica que permite a dos o más interlocutores participar de forma activa en el intercambio de mensajes.

La obra que presentamos se ha estructurado a partir de estas consideraciones. Por lo tanto, se han organizado los contenidos propios de la didáctica de la lengua y la literatura en la educación infantil siguiendo la estructura de cuatro partes:

Parte I. Interacción.
Parte II. Recepción.
Parte III. Producción.
Parte IV. Mediación.

En los capítulos que configuran cada una de las partes del libro se despliegan diversos temas que promueven la reflexión sobre los contenidos y los conceptos que consideramos necesarios para la formación de los maestros de las primeras edades.

Se parte de la idea de un currículum competencial, con lo cual se contempla una triple perspectiva: el componente situacional, el componente social y el componente interlocutivo. En otras palabras: los saberes deben entenderse como recursos que se movilizan ante retos cognitivos que se presentan en situaciones que siempre son específicas; la movilización de estos saberes está orientada según las restricciones del entorno cultural, por lo tanto es necesario, en principio, aprender a actuar en este entorno cultural; este aprendizaje solo se realiza cuando se ha ejercido en las situaciones interactivas un rol importante.

A partir de estas consideraciones, se ha diseñado un modo de presentación de los contenidos cercano a las dinámicas propias del aprendizaje basado en el estudio de casos, en la resolución de problemas o en la práctica reflexiva. Para ello todos los capítulos se han organizado siguiendo siempre el siguiente esquema:

1. *Punto de partida*: tiene por objeto situarse en la problemática que presenta el tema a partir de experiencias que invitan a la reflexión y a hacerse preguntas. Así, en cada tema se parte de una realidad concreta diferente: una descripción de una situación de aula, una interacción maestro-alumnos o entre alumnos, una propuesta didáctica, un texto literario, una conversación entre dos maestras, etc.
2. *La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica*: se analiza la situación presentada o la reflexión apuntada en el apartado anterior para dilucidar los

aspectos que son relevantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se quieren promover. Este apartado pretende aproximar al lector a la mirada experta del docente que de manera reflexiva analiza en profundidad los elementos constitutivos del sistema didáctico, es decir, la interrelación entre docente, aprendiz y el objeto de enseñanza, que en nuestro caso es la lengua o las lenguas.

3. *Saberes de referencia*: desde una perspectiva más genérica, se introduce una reflexión sobre los saberes que sirven de base a las reflexiones anteriores; en este apartado se apuntan y se explican los conceptos fundamentales y actuales sobre las temáticas que son objeto de la didáctica de la lengua y la literatura en la educación infantil.
4. *Conceptos clave*: a título de recapitulación, se destacan y se sintetizan los conceptos más importantes de cada capítulo. Su objetivo es ayudar a la comprensión del significado de un concepto determinado utilizado en la explicación del tema.
5. *Para saber más*: se orienta en este apartado hacia una reflexión más profunda del tema a partir de recursos diversos, la pertinencia de los cuales se hace explícita.
6. *Actividades de desarrollo*: se plantean diversas actividades para ejercitarse en posibles respuestas a situaciones concretas que pueden surgir en cualquier situación de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de propuestas para consolidar los contenidos desarrollados en cada capítulo.

Los diversos autores que han colaborado en la elaboración de esta obra son especialistas en la didáctica de la lengua y de la literatura. Cada uno de ellos ha contribuido con su punto de vista y ha sabido aportar los saberes más específicos de su especialidad. A pesar de ello, como ya hemos indicado a lo largo de esta introducción, la escritura de los diferentes capítulos tiene un denominador común que debemos repetir de manera insistente cuando nos referimos principalmente a la educación lingüística y literaria en las primeras edades: aprender los diferentes lenguajes que permiten construir el pensamiento y expresarlo es siempre una actividad tan compleja como necesaria y apasionante.

PARTE I
INTERACCIÓN

1
La interacción como fuente de aprendizaje

1.1. Punto de partida: *Los tres cerditos*

En la escuela, los niños de 2 años circulan libremente por los distintos ambientes que cohabitan en el aula. Se les ve tranquilos e interesados en sus actividades. En uno de los rincones, el espacio del aula dedicado a los libros, la maestra se sienta en una silla después de que Carla le haya entregado uno de los cuentos del estante. La maestra lo mira con interés y lee el título en voz alta: *Los tres cerditos*. Lo abre y lo extiende en su mano izquierda; la mano derecha le queda libre para gesticular e invitar a Carla y a otros dos pequeños que se encuentran a su alrededor a participar en la conversación que inician en aquel momento. Carla y Joel llevan puestas algunas prendas del colgador de los disfraces.

– Maestra: Oh, Carla, el cuento de *Los tres cerditos* te gusta mucho, ¿verdad? ¿Quieres explicarnos qué sucedió?… Explica, Carla, ¿qué pasó?
– Carla: Que quería come e cedito e bobo.
– Maestra: Se los quería comer el lobo, sí. Y ¿cuántos cerditos había?
– Carla: Ete, ete y ete (dice Carla señalando uno a uno los cerditos en la ilustración del libro).
– Maestra: Sí, eran estos. ¿Y cuántos eran, cuántos?
– Carla: Uno (dice señalando uno de los cerditos, después pone su dedo en el segundo cerdito y mira a la maestra).
– Maestra: Dos…
– Carla: Dos.
– Maestra: Y…
– Carla: ¡Tes!
– Maestra: ¿Cuántos cerditos había, Joel? (la maestra se dirige a Joel, que está al lado de Carla, y con su mirada lo incluye en la conversación).
– Joel: Uno, dos y tres (dice Joel tocando con sus dedos la ilustración de cada uno de los cerditos).
– Maestra: Tres cerditos (vuelve a decir la maestra mientras muestra, al mismo tiempo, los tres dedos centrales de su mano derecha).
– Maestra: Y se hicieron una casa, ¿verdad? (explica mientras gira la página del cuento). ¿De qué la hicieron?

– Carla: E maera.
– Maestra: De madera, sí. ¿Y de qué más? (dice mirando a Joel y girando otra página).
– Joel: E paja.
– Maestra: De paja, sí. ¿Y la otra? (gira de nuevo otra página).
– Carla: E maera.
– Maestra: No, la tercera, la que era más fuerte. ¿De qué era? (la maestra se dirige ahora a Marta, que también está escuchando, aunque aún no se haya atrevido a participar).
– Maestra: ¿De qué era la otra casa, Marta?
– Marta: De piedras (dice con seguridad).
– Maestra: Sí, de piedras, bien fuerte (clarifica ella mientras cierra su puño derecho y teatraliza una actitud de fuerza). Hecha de cemento y piedras.
– Joel: ¡Síii, como la mía!
– Carla: ¡Y como la mía!
(Joel y Carla saltan con entusiasmo, como queriendo afirmar la robustez de sus respectivas casas).
– Maestra: Pero ¿qué pasó? ¿Qué hizo el lobo después? Como no pudo derrumbar la casa…
– Joel: Síii.
– Maestra: No, no pudo derrumbar la más fuerte, y los cerditos… no le abrieron la puerta, ¿qué hizo el lobo?
– Carla: Se sube a la casa.
– Maestra: Se subió a la casa y ¿por dónde quiso entrar?
– Carla: Por la casa.
– Maestra: Sí, pero, después, ¿dónde se subió después?, ¿por dónde se deslizó? (dice señalando la chimenea de la ilustración y dirigiendo su mirada hacia Marta).
– Marta: Por la chimenea (responde tímida cuando la maestra la coge por la cintura y la acerca hacia ella y el libro).
– Carla y Joel al unísono: ¡Síii, por la chimenea!

1.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

La situación descrita nos permite analizar con detalle las condiciones en las que, en un espacio donde conviven niños y adultos, se producen interacciones de calidad que permiten a los niños compartir sus experiencias y seguir ampliándolas.

Se resaltan las inagotables posibilidades que ofrecen el juego simbólico y la narrativa popular a estas edades. El interés y la fascinación que producen en los niños la actividad de los adultos y la fantasía.

1.2.1. El espacio, los materiales y las actividades: la arquitectura que permite la participación y la interacción

La situación descrita retrata un aula común de numerosas escuelas infantiles en la que se cuenta con:

– Un espacio amplio con distintos ambientes estimulantes preparados para el juego y las distintas actividades.
– Un espacio con libros infantiles y otros productos culturales.
– Tiempo y libertad de movimientos para manipular objetos que son de su interés y para descubrir los que son nuevos.
– La compañía de los demás y la posibilidad de jugar juntos.
– La colaboración de los demás en la consecución de una tarea estimulante.
– La presencia del docente, que garantiza la seguridad física y emocional en los espacios y al que el niño concibe como colaborador y como una persona más competente que él en algunas tareas.

Aunque la mayoría de los ambientes del aula permitan el desarrollo del lenguaje y la autonomía personal de los niños, algunos de ellos están directamente relacionados con la narrativa y la representación: el castillo, la casita, la caja con muñecos y animales de goma, los disfraces o los libros. La maestra sabe por experiencia que contar cuentos es una actividad globalizada que tiene interés y significado para los niños. También lo son disfrazarse del personaje que les atrae o participar en una breve representación teatral. Ella, para garantizar la comprensión y la interiorización del vocabulario de los cuentos, a menudo utiliza personajes, objetos o las imágenes de los libros. A veces, las ilustraciones le ofrecen la ayuda necesaria para que los pequeños puedan interpretar y comprender mejor lo que ocurre en las historias.

La actividad de contar cuentos está programada en el calendario de actividades del grupo con mucha frecuencia, aunque la maestra sepa que la atención de los niños es aún muy incipiente, especialmente cuando están todos juntos. Casi prefiere contarles cuentos o leérselos en pequeños grupos, y por ello ha preparado un espacio para que puedan manipular libremente álbumes infantiles y libros de imágenes. Algunas veces invita a madres, padres o abuelos a contar cuentos, son días especiales en los que se generan emoción y expectativas. En algunas ocasiones, utiliza recursos tecnológicos como el ordenador y el cañón de proyección para narrar o comentar algún tema con los pequeños. Algunos niños están muy familiarizados con las herramientas digitales porque las tienen en casa y las utilizan con sus familiares. También están las sesiones con títeres, el teatro que el equipo de maestras prepara para todos los niños de la escuela…

La maestra se desplaza por los distintos espacios para descubrir cómo juegan los niños, qué despierta su interés, cómo manipulan los materiales o cómo interactúan entre ellos. Les ofrece su ayuda cuando ellos se la solicitan o cuando ella lo cree necesario. En algún momento ha de mediar pequeños conflictos fruto de la convivencia infantil, como por ejemplo el deseo de posesión por algún objeto en particular. Los niños están aprendiendo a compartir intereses, juegos y objetos, y ella está interesada en descubrir cómo se manejan y cuan hábil es cada uno de ellos en estas tareas. Es ese mismo interés

el que le permite "captar al vuelo" la solicitud sutil de Carla, poner palabras a lo que ella desea, y ofrecerse a colaborar con ella.

1.2.2. La comunicación y el lenguaje, ejes de la interacción y el aprendizaje

Para contar cuentos se pueden utilizar únicamente la voz, las palabras y la imaginación, pero ella piensa que utilizar muñecos, objetos o libros con imágenes favorece la integración de la información y estimula la curiosidad infantil. Después, lo deja todo al alcance de los pequeños y eso le permite investigar sobre sus intereses personales.

Para comunicar interés o emoción, los pequeños utilizan todo su cuerpo además de palabras. Eso incluye expresiones gestuales, faciales y guturales.

Narraciones distintas y variadas potenciarán la aparición de vocabulario y expresiones distintas o incluso de nuevos estímulos. Pero en este episodio, los niños se interesan por un clásico popular, *Los tres cerditos*: un cuento que los niños ya han escuchado en alguna otra ocasión. En el diálogo con la maestra recuerdan conjuntamente cuántos cerditos eran, los materiales con los que hicieron sus casas, la relación de los cerditos con el lobo y el final del cuento.

En un inicio es solo Carla quien desea compartir con la maestra su interés por el cuento. Posteriormente, las posibilidades de interacción que brinda el aula, la actividad libre de los niños y la mediación adulta facilitan que dos de sus compañeros se unan también a la conversación. A estas edades, cuando la interacción es espontánea, los grupos que se constituyen no acostumbran a tener más de tres o cuatro integrantes. En este caso, la maestra se muestra atenta y disponible al pequeño grupo porque sabe que los demás niños también están tranquilos e involucrados en otras actividades.

El contacto inicial con Carla deviene una conversación a medida que la maestra va convirtiendo en intervenciones dialógicas las aportaciones de los niños. Para ello, acoge las verbalizaciones de los niños, las interpreta como si ya fueran lingüísticamente correctas, y las reformula o las amplía con sus repeticiones o comentarios. Y lo hace utilizando las palabras justas para no convertir sus propias expansiones en explicaciones densas que impedirían respetar la simetría de la participación.

Sus intervenciones en forma de preguntas (¿cuántos cerditos había?) o incluso sus gesticulaciones (muestra tres de sus dedos cuando dice "tres", o gesticula con el puño para mostrar la fortaleza de la casa) permiten a los niños reformular y ampliar algunos de sus conocimientos. También moviliza la participación de cada uno de ellos. En primer lugar, porque, al ser pocos, es más fácil mediar entre el material (el libro) y la intervención de los demás, y en segundo lugar, porque está convencida de que cada uno tiene algo que aportar a la conversación. Animarlos a participar y a compartir conocimientos con los demás es una forma de favorecer la interacción y el aprendizaje entre iguales, porque algunos niños poseen vocabulario y experiencias que sus compañeros todavía desconocen. La proximidad, el respeto y el contacto cálido y acogedor de ella impulsan la participación de todos de manera que unos puedan aprender

de los otros a partir del diálogo y la interacción.

El marco de confianza mutua y de respeto por las actuaciones y las intervenciones lingüísticas de los niños que ella misma ha creado es el que le permite, en algunas ocasiones, limitar o desaprobar la conducta o las respuestas de los niños (como la negativa con la que responde a Joel cuando este se equivoca al nombrar el material de la segunda casa). El vínculo afectuoso que ha establecido con ellos actúa como factor de protección, de manera que, si en algún momento se produce una desaprobación, no se perjudica en exceso ni la autoestima de los niños, ni su autoconcepto como comunicadores.

1.2.3. El rol de la mediación docente

El episodio con el que se inicia este capítulo muestra cómo la mediación docente de calidad contribuye al desarrollo sensorial, afectivo, lingüístico y social de los niños. En las intervenciones de la maestra se fomentan la escucha, el respeto y la interacción entre iguales y con el adulto. La actitud de la maestra facilita que afloren los saberes y experiencias de los niños, y las distintas aportaciones son recogidas, reformuladas, ampliadas en su justa medida. Algunos de los comentarios que surgen espontáneamente en la conversación (los relativos a la fortaleza de las casas) muestran cómo los niños establecen relaciones entre las narraciones y su vida cotidiana.

Los comentarios de los niños son acogidos e incorporados en el diálogo con la maestra y esta actitud de ella los predispone a escucharse también entre ellos, y a abrirse a nuevos conocimientos y experiencias. Las expresiones verbales y corporales de los niños son interpretadas como formas de comunicación, y ello estimula el desarrollo de las habilidades comunicativas infantiles y del lenguaje verbal, fortalece el establecimiento de vínculos afectivos con los demás, y favorece la regulación progresiva de la expresión de emociones.

Finalmente, aunque en esta breve secuencia el progreso y el aprendizaje sean estimulados a través de la interacción entre los niños y un producto cultural, se intuye, subyacente, la mirada atenta de una maestra a cada niño, sabedora de sus necesidades y la manera de expresarlas. El conocimiento profundo que la maestra tiene de cada alumno le permite poder atenderlos de forma personalizada o más personal cuando es necesario, y confiar en las posibilidades de cambio y de progreso de cada uno. La diversidad es así respetada de forma natural, porque se reconoce lo que cada niño aporta al grupo, se le considera único y se le ayuda cuando es necesario. En este contexto, la evaluación es concebida como una mirada imprescindible que valora cada proceso del aprendizaje para poder ajustar actividades e intervenciones adultas cuando las que se realizan no permiten progresar.

1.3. Saberes de referencia

Para los niños, el mundo se convierte a menudo en algo fascinante para explorar, especialmente cuando los adultos con los que están en contacto son capaces de respetar la iniciativa infantil, de ofrecerles afecto y seguridad, de observarlos con atención, o de brindarse a jugar y a colaborar con ellos en actividades de su interés. Además del núcleo familiar, la escuela infantil se considera también un entorno capaz de ofrecer estímulos y seguridad para que los niños den rienda suelta a sus necesidades de exploración y de juego. Antes de los 2 años de edad, los niños son ya capaces de establecer relaciones de amistad con otros niños, y los compañeros del grupo se constituyen como un contexto estimulante para las relaciones con los demás y el aprendizaje, especialmente si el maestro o la maestra es consciente de ello e intenta promoverlos.

1.3.1. Mediación y aprendizaje

Las intervenciones adultas que facilitan el intercambio y la interacción con los niños o entre ellos se caracterizan por su formato dialógico y conversacional, y por ajustarse a la zona de desarrollo próximo de cada niño conceptualizada por Vygotsky (1979). Se trata, pues, de intervenciones centradas en aquello que es de interés para los niños y desean comprender, y en habilidades que pueden llevar a cabo solos o sin necesidad de mucha ayuda. Vygotsky y autores posteriores ubicados también en la perspectiva socioconstructivista han subrayado la influencia que tienen la cultura, la interacción y la mediación en el desarrollo individual de las personas.

En el curso de las interacciones, el adulto que sabe situarse en la zona de desarrollo próximo (ZDP) del *aprendiz* interpreta sus aportaciones *como si* en realidad ya fueran las de un niño un poco más competente de lo que es, y las amplía o las formaliza ligeramente. Es un adulto deseoso de la iniciativa infantil que deja tiempo suficiente para que el niño pueda procesar los estímulos e interactuar con ellos, elaborar preguntas y ofrecer repuestas genuinas. Sus intervenciones son flexibles y personalizadas, es decir, con capacidad para intervenir de manera diferenciada y ajustada a las características de cada niño. Un adulto que sabe transferir gradualmente a los pequeños la responsabilidad en la ejecución de las tareas a medida que les ve ampliar sus capacidades y su autonomía. Y lo hace con la finalidad que los niños aprendan y sigan construyendo un auto-concepto positivo como "aprendices", porque sabe que si los niños se sienten capaces y el adulto sabe estructurar y reconocer sus esfuerzos, ellos siguen manteniéndolos.

Así, en su papel de mediador, el adulto (docente) debe agudizar su capacidad de sorpresa ante los intentos infantiles de comprender el mundo y actuar sobre él. Debe aprender a escucharlos con pasión y capacidad de asombro, valorar la consecución de sus logros y ofrecer ayudas ajustadas y contingentes a las actuaciones infantiles.

La observación, la escucha y la intervención dialógica son las herramientas que permiten a los docentes redescubrir a los niños como seres capaces, con posibilidades y habilidades que pueden ir incrementándose. Y los niños lo harán en la medida en que la

mediación adulta sea respetuosa y de expectativa ajustada, esperanzada y paciente, pero con la voluntad de facilitar el despliegue de las capacidades de los niños y la adquisición de los conocimientos culturales de la comunidad. La autoobservación y la reflexión docentes son los instrumentos que les permiten, también a ellos mismos, redescubrir su potencial como mediadores y facilitadores de cooperación y ayuda.

1.3.2. Mecanismos para la interacción

Por su misma naturaleza, la comunicación supone intersubjetividad o el deseo de comprender y llevar a cabo actividades conjuntamente, y los niños desarrollan desde muy pequeños los mecanismos rudimentarios para la interacción, la comunicación y la cooperación. Lo hacen en aquellos contextos cotidianos en los que son moldeados, contextos que a su vez también ellos mismos moldean a través de sus propias actuaciones. Para algunos investigadores la intersubjetividad entre bebés y adultos es una capacidad innata y cambiante a medida que avanzan en el desarrollo. Para otros investigadores en cambio, son las actuaciones de los adultos las que atribuyen significado a las expresiones de los niños, *como si* los niños ya estuvieran adquiriendo las formas comunicativas, que van contribuyendo a que los niños vayan ampliando el significado de acciones producidas al azar.

Mientras crecen y se desarrollan, los niños, siempre que lo hagan en un marco de confianza mutua en el que se sientan aceptados, respetados, valorados y ayudados, van aumentando su interés por las actividades culturalmente organizadas y se van apropiando de herramientas y saberes culturales –como los mecanismos para la interacción socialmente aceptados, el lenguaje oral o el lenguaje escrito–. Se interesan por todo aquello que ven realizar a los adultos con los que están en contacto, sienten interés en aprender a hacerlo como ellos, juegan a reproducir sus actuaciones. Toman la iniciativa o desean colaborar con personas más capacitadas que ellos o solicitan su ayuda. Para ellos jugar es la forma de aprender, y el juego se convierte en una actividad sumamente estimulante cuando se hace en interacción con los demás. Aunque existan similitudes entre sus actuaciones y formas de juego, cada niño es distinto y único a la vez. Cada uno de ellos llega a la escuela infantil con experiencias distintas, con preferencias determinadas, con su carácter, con su forma de expresarse. Cada uno de ellos tiene habilidades y capacidades por desplegar distintas.

Los adultos, por su parte, ofrecen su apoyo de formas diversas. Desde la psicología, se han utilizado algunas metáforas para explicar los sistemas de ayuda que los adultos ofrecen a los niños. Entre ellas, la del *andamiaje,* una metáfora que Bruner (1986) describió como la estructura temporal de ayudas que el adulto ofrece y que retira a medida que el niño deviene más competente. Una ayuda que, según este autor, debería ajustarse a la zona de desarrollo próximo del aprendiz descrita por Vygotsky (ZDP), es decir, debería estar orientada a minimizar la brecha existente entre lo que los niños son ya capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos. Otra metáfora

ampliamente utilizada en el desarrollo infantil es la *metáfora del aprendiz* de Kaye (1986). Esta metáfora resalta la confianza y la transferencia de tareas de responsabilidad que el experto traspasa al aprendiz a medida que aumentan sus competencias.

Investigadores y autores de referencia tan diversos como Wells (2001) o Malaguzzi (2001) insisten en la importancia de observar a los niños con profundo interés para averiguar cómo se manejan en la interacción y en la comunicación con los demás, porque las dificultades en ese manejo han de ser socorridas y ayudadas. Es, por tanto, la observación atenta, conocedora y reflexiva la que facilita tanto la interpretación de comportamientos y expresiones infantiles como la interacción educativa eficaz, especialmente cuando el lenguaje verbal es todavía muy incipiente.

1.3.3. Acción, comunicación y lenguaje

Los docentes que desean promover la interacción y el aprendizaje de las capacidades comunicativas y lingüísticas de los niños deberían considerar las funciones pragmáticas del lenguaje. Es decir, conocer para qué usan la lengua las personas hábiles con el lenguaje y cómo la usan en sus intercambios lingüísticos, y tener esos saberes como puntos de referencia a la hora de diseñar entornos y actividades, y conseguir la participación de los niños. Dicho en otras palabras: se necesita atender qué motiva la participación de los niños en los intercambios lingüísticos con personas más competentes.

Del Río (1993), Tough (1996) y Teberosky (2012) son autoras que han analizado el *input* lingüístico que ofrecen los adultos, y cómo el uso que hacen del lenguaje y de las distintas funciones lingüísticas estimula las capacidades lingüísticas de los niños. Las funciones lingüísticas fueron descritas inicialmente por Halliday (1975), pero han sido redefinidas posteriormente por autores como Del Río (1997), que refiere las funciones del lenguaje básicas que hay que considerar en la educación lingüística de los niños: las funciones informativa, reguladora, de gestión de la comunicación y metalingüística. Las actividades que niños y adultos llevan a cabo habitualmente en entornos estimulantes permiten poner en marcha la mayoría de estas funciones lingüísticas. Acciones como pedir o solicitar algo, preguntar o responder al interlocutor, informar o solicitar información, entender instrucciones sencillas, negociar significados, expresar necesidades, regular la conducta de los demás o la propia son funciones del lenguaje que deberían ser aprendidas en la escuela cuando no han sido iniciadas en el entorno familiar. *Inputs* de calidad, como el diálogo interactivo en la realización conjunta de actividades de interés infantil, las narraciones populares y la lectura de cuentos u otros productos literarios, se consideran recursos para su aprendizaje.

Sánchez-Cano (2010) explica que el déficit en las competencias interactivas y comunicativas de algunos niños podría ser atribuido, en parte, al déficit en el uso de las funciones comunicativas más elementales. Algunos adultos-familiares o educadores, en su voluntad de conseguir la colaboración y el aprendizaje de los niños, utilizan básicamente la función reguladora del lenguaje (*dame esto*, *ven aquí, haz esto, siéntate,*

no hables, no te levantes, no te muevas…). Si, en la interacción y en los intercambios comunicativos con los niños, el lenguaje es utilizado principalmente como una forma de control sobre ellos y la función reguladora es la única función del lenguaje que el adulto pone en marcha, la participación y la producción lingüística de los niños puede llegar a inhibirse. En estos casos, el lenguaje puede dejar de convertirse en objeto de exploración y de aprendizaje interesante para el niño y devenir más bien un instrumento que ignorar, o incluso que evitar.

En el escenario educativo actual, el foco de atención del aprendizaje está centrado en el desarrollo de las capacidades y habilidades de los aprendices. Es en este sentido que se considera importante promover en los niños el uso de todas las funciones lingüísticas que las personas culturizadas utilizan al comunicarse, porque proporcionan fuentes para la interacción y el aprendizaje.

1.4. Conceptos clave

– Andamiaje: situación de apoyo creada por el adulto para que el aprendiz pueda poner en marcha, en un nivel de competencia mayor, destrezas y conocimientos que ya posee. La metáfora del andamiaje fue descrita ampliamente por Bruner para explicar el desarrollo del lenguaje.
– Contexto: entorno material y social que rodea al sujeto. El contexto se diferencia de términos como "ambiente" o "entorno" porque resalta la importancia de los factores sociales y culturales del desarrollo humano. Contexto de interacción: contexto creado y mantenido por los participantes en el transcurso de una actividad. Contextos de participación conjunta: actividades de socialización para el uso comunicativo de la lengua que facilitan la participación de los aprendices.
– Formato dialógico: término usado para referirse al formato conversacional de participación por turnos (niño-adulto-niño, adulto-niño, adulto-niños…) en la que el adulto media, mantiene y gestiona interacción y comunicación. Mantener una actitud dialógica hace necesaria la interpretación de expresiones y comportamientos infantiles.
– Función lingüística: razón por la cual es usado el lenguaje, aquello que se ejerce cuando se utiliza el lenguaje. Del Río (1997) enumera las funciones para las que los niños deberían poder utilizar el lenguaje: para regular la acción, para expresar emoción, para pedir, informar, dialogar, saludar, despedirse, etc.
– Input lingüístico: término utilizado en los estudios de adquisición del lenguaje que refiere las palabras y expresiones verbales que el adulto ofrece al niño que está aprendiendo a hablar.
– Mediación docente: acción educativa en el desarrollo de una actividad en la que un adulto con experiencia e intención promueve o facilita la interacción del aprendiz con materiales y artefactos culturales con el objetivo de facilitar su exploración, comprensión o aprendizaje.
– Interpretación o sobreinterpretación lingüística: estrategia educativa de interacción verbal que tiene como finalidad la atribución de significado e intencionalidad comunicativa a las vocalizaciones, palabras o gestos del aprendiz. Esta estrategia es de gran importancia en la comunicación ya que el adulto atribuye al aprendiz más competencia y responde como si este hubiera dicho o comunicado un mensaje completo.

1.5. Para saber más

Bruner, J. (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

En este libro José Antonio Linaza compila y traduce cuatro textos de Jerome Bruner, un autor de referencia para el estudio del desarrollo infantil cuyas contribuciones siguen siendo fundamentales para la educación. En el primer capítulo se confrontan las concepciones sobre la infancia de tres autores determinantes en la historia de la psicología: Freud, Piaget y Vygotsky. El resto de los capítulos abordan respectivamente: la acción, el pensamiento, el lenguaje y la interacción.

Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Barcelona: Paidós.

En este libro Gordon Wells, profesor en la universidad de Toronto, ofrece un excepcional análisis del concepto vygotskiano fundamental de la zona de desarrollo próximo y documenta su colaboración con varios enseñantes en un clima de apoyo mutuo. El análisis de Gordon presta también una nueva y merecida atención a las ideas del lingüista M. A. K. Halliday y a su relevancia para las teorías socioculturales de la educación. Este libro, por sus ejemplos ilustrativos de estudios realizados en el aula, es de ayuda para educadores e investigadores interesados en la sociolingüística y la psicología.

1.6. Actividades de desarrollo

1. Cada persona tiene una imagen de la infancia. Algunas son fruto de las experiencias vividas, otras heredadas de saberes profesionales, otras consideradas desde saberes académicos de referencia. ¿Por qué motivos deben ser chequeadas, revisadas y puestas en consideración? ¿Qué visión se considera actualmente imperante?
2. Hacer un listado de adultos o niños conocidos e intentar definir la imagen de sus infancias, sus posibles formas de interactuar, sus posibles intereses…
3. Proponer a un niño o a una niña conocidos un juego o una actividad interesante para llevarla a cabo juntos. Buscar un espacio confortable y tranquilo, sin excesivos estímulos, y su disponibilidad. Preparar una grabadora y realizar una grabación mientras se realiza la actividad. Después, analizar las características de la interacción: cómo comienza, en qué momentos se produce la iniciativa infantil, cómo son recogidas las intervenciones infantiles, cómo se mantiene la interacción y cómo finaliza.

2
Entornos y actividades escolares que favorecen la interacción

2.1. Punto de partida: turismo pedagógico

María y Marcos, dos docentes de educación infantil, comentan en la reunión de equipo a otras dos compañeras la visita que han realizado, esa misma mañana, a un centro escolar de referencia.

– María: La visita ha sido muy interesante. Me encanta ver lo que se hace en otros centros, es estimulante. Y más en este, que tiene tanta fama… Hemos visto todo lo que queríamos observar. Niños de distintas edades interactuando, los distintos ambientes, los materiales de cada espacio. ¡Nos permitieron tomar fotografías de cada uno de ellos!
– Marcos: Los espacios y materiales me parecieron realmente sugerentes, facilitadores, estimulantes… No pensé, como en otras ocasiones, que quizás las propuestas conectasen poco con los alumnos, porque los niños dialogaban sobre lo que estaban manipulando.
– Ester: ¿Cómo organizan los espacios? ¿En cada aula está todo? ¿Los niños de 3 años circulan por todo el parvulario?
– María: Al principio no nos dimos cuenta de que cada aula estaba dedicada a algún ámbito en particular. Pero después, cuando uno de los niños le preguntó a otro de dónde venía y este le respondió que de "las historias", pudimos aclararlo con una de las maestras.
– Marcos: Me gustó especialmente el ambiente tan cálido del aula contigua al supermercado, la cocina y el restaurante… El espacio con muñecos, títeres y distintos útiles para inventar historias, dibujar y escribir. Dos niños que habían inventado una historia la dictaban a la maestra para poder representarla después…
– María: Ha sido realmente una oportunidad especial de observar los espacios de libre circulación con los niños en plena actividad. Ver a los de cinco jugar y colaborar con los más pequeños. Aunque algunos niños parecían menos comprometidos con las actividades, en general a todos se les veía interesados en lo que hacían, como con motivación propia y, a la vez, sin prisas.
– Marcos: Sí, más serenos, tomando la iniciativa e invitando a otros niños a

acompañarlos. Una de las maestras me comentaba que, cuando iniciaron este tipo de actividades más autónomas, se preocupaban en exceso si no veían a todos los niños activos por igual. Pero que con el tiempo han aprendido a confiar en ellos y a respetar mucho más sus propios ritmos. Nos ha contado también que las familias se muestran satisfechas con este tipo de organización y muy colaboradoras; aportan materiales o incluso participan en el montaje de algunos espacios.

– Ester: ¿Este tipo de actividad, la realizan solo por la mañana? ¿Y por la tarde? ¿La actividad es distinta? ¿Trabajan también por proyectos? ¿Abordan algunos temas de forma más colectiva, como hacemos nosotros? Seguro que no tienen un horario tan compartimentado. Pero la vida del grupo, las preguntas que emergen cuando estamos todos indagando sobre un tema…

– Marcos: La coordinadora explicó que han ido evolucionando e introduciendo cambios a medida que se han ido sintiendo cómodas o realmente convencidas de que esos cambios mejorarían la participación, la interacción entre ellos y la inclusión de todos. Y creo que esa es una buena estrategia. Nosotros solo nos estamos planteando dejar más espacio para la actividad libre, para la interacción libre, para incrementar la iniciativa de algunos y dejar que decidan solos, observar a algunos niños…

– Noelia: Tengo la impresión, como ya la tuve en el otro centro que visitamos, de que las diferencias más relevantes entre los centros son las relativas a la intervención docente más que a los materiales y a los ambientes en particular.

– Ester: Quizás, pero estoy convencida de que los materiales disponibles a la interacción son muy importantes, pensad cómo ha cambiado nuestra relación y la de los niños con los libros después de aquella formación sobre literatura y lectura. Les hemos ido ofreciendo productos más interesantes y de mejor calidad ilustrativa y literaria, les hemos ido leyendo regularmente. A lo mejor el paso siguiente es animarlos a que inventen sus historias, como dices que hacen las maestras que habéis visitado…

– Marcos: ¿Y eso no es ya intervenir? Es cierto que la actividad toma unos u otros derroteros en función de si el adulto participa o no de esa intervención. Hoy vi varias escenas que quizás hubieran evolucionado de forma distinta si la maestra hubiese intervenido en lugar de observar de forma un tanto distante, otras maestras lo hacían.

– María: Porque nuestra forma de interactuar es quizás más intervencionista; hay docentes que piensan que intervenir equivale a no respetar las necesidades infantiles y a coartar su libertad. Pero déjame que pregunte, ¿los niños se planteaban retos, interactuaban entre ellos para solucionarlos?

– Noelia: Siempre llegamos a esas mismas preguntas. Yo creo que es imposible no intervenir, observar sin participar es también una forma de intervención. ¿Pensar los materiales y prepararlos no es ya intervenir? Creo que, con los niños, observar sin interactuar es incluso algo antinatural. Además, creo que nuestras formas de intervención han ido mejorando un montón: estamos mucho más presentes cuando estamos con ellos, los escuchamos más, actuamos de forma más respetuosa con sus deseos, conseguimos que sientan que confiamos en ellos, les damos seguridad, les hacemos pensar, les ayudamos a que descubran sus posibilidades, algunos lo

necesitan…

– María: Podemos retomar esta misma conversación cuando vosotras mismas hayáis visitado el centro y observéis cómo los niños interaccionan con los materiales y entre ellos, cómo toman la iniciativa, cómo resuelven… A lo mejor no resuelven tan rápido como nosotros pretendemos, pero a la larga… ellos también…, quizás a veces tengamos demasiada prisa.

2.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Conversaciones como la que se desarrolla al inicio de este nuevo capítulo surgen, en los equipos docentes, después de haber participado en alguna experiencia interesante. En este caso, la revisión de aspectos organizativos y metodológicos parece haber provocado la visita a un centro de referencia con una organización muy distinta a la de ellos.

Si se analizan las reflexiones y los implícitos de estos cuatro maestros después de la visita realizada por dos de ellos, se deduce que, en el equipo, existen ciertas dudas sobre aprendizaje autónomo y entre iguales que conviven con la voluntad de diversificar la organización de determinadas actividades.

En los siguientes apartados se vislumbran algunos de los motivos que podrían impulsar esos posibles cambios metodológicos, entre ellos, la voluntad de observar, en la escuela, qué entornos y qué actividades favorecen interacciones de calidad.

2.2.1. La reflexión sobre la propia acción

Las visitas y las observaciones a otros centros, o las reflexiones en el claustro o en los cursos de formación en los que han participado, han ido convenciendo a estos cuatro maestros de que la motivación de los niños no debería depender del envoltorio más o menos atractivo con el que se presentan las actividades. Ellos piensan que son mucho más importantes:

– El reconocimiento a los niños como sujetos inteligentes, como interlocutores capaces.
– La reflexión constante sobre la significatividad y el valor pedagógico de las actividades que se realizan.
– La oferta de materiales con alto valor formativo y social.
– La consideración del papel colaborador y partícipe de las familias.

Para los equipos de educación infantil innovadores, el conocimiento y la reflexión didácticos son considerados parte central de su actividad laboral. Son equipos comprometidos socialmente con la comunidad educativa a la que acompañan, capaces de reconocer que el progreso en el aprendizaje del alumnado depende de la voluntad y la implicación de todos. Son equipos en los que la reflexión sobre la acción educativa impulsa nuevas preguntas y nuevos retos.

2.2.2. El interés por promover interacciones de calidad

De sus comentarios se desprende que el objetivo trasfondo de sus reflexiones es conseguir contextos de interacción que impulsen la participación, la implicación y el interés de todos los niños.

En el diálogo se aluden algunos parámetros que permitirían su consecución:

– La creación de contextos en los que la comunicación y la cooperación entre niños y entre niños y adultos sea necesaria, espacios como la biblioteca del aula o los de juego simbólico, expresión y dramatización.
– La promoción de actividades en las que los niños deseen expresarse y comunicarse con los demás también con otros lenguajes (escrito, musical, plástico, audiovisual…); actividades que puedan resolver cada vez mejor gracias a la mediación y la ayuda docente.
– La concepción de que la diversidad del alumnado es un motor para la interacción, el cambio y el aprendizaje. La posibilidad de que alumnos y alumnas de edades y habilidades distintas interactúen, se relacionen y se ofrezcan ayuda mutua impulsa el aprendizaje y el cambio cognitivo de todos.
– La reflexión constante sobre el rol del docente en todos esos espacios de interacción y aprendizaje: un rol que parece debatirse, con cierta tensión, entre el acompañante/participante activo y el observador, pero que ha de saber situarse necesariamente en la zona de desarrollo próximo de cada alumno (y de cada grupo) para poder ayudarle a avanzar. Esta tensión se percibe en la aportación final de Noelia: "Yo creo que es imposible no intervenir, observar sin participar es también una forma de intervención. ¿Pensar los materiales y prepararlos no es ya intervenir? Creo que, con los niños, observar sin interactuar es incluso algo antinatural". En esta reflexión surge el dilema sobre cómo considerar la libertad de actuación de los niños, su motivación espontánea, y pensar, a la vez, en una intervención educativa que permita el desarrollo, la socialización y el aprendizaje de todos.

2.2.3. La voluntad de fomentar la actitud activa y reflexiva del aprendiz

Estos cuatro maestros imaginan a sus alumnos activos, con iniciativa, implicados e interesados en las actividades que llevan a cabo, y no solo en aquellos momentos en los que están agrupados en sus aulas resolviendo algún tema de interés común. Del diálogo entre los cuatro docentes se puede inferir la importancia que se otorga al trabajo por proyectos y, por tanto, también el reconocimiento explícito al carácter holístico e interdisciplinar que el aprendizaje tiene en estas edades. Ellos valoran intensamente la participación del alumnado en la formulación de preguntas y en la toma de decisiones, el trabajo de indagación en el grupo… Pero en este momento parecen, además, estar interesados en dejar actuar a los alumnos más libremente, y en poder observarlos. Se

preguntan sobre qué tipo de materiales podrían favorecer interacciones que imaginan más libres, más acordes con las necesidades infantiles, y menos dependientes de la intervención adulta. Piensan que ofrecer espacios y tiempos para que los alumnos puedan tomar decisiones y resolver podría ser una buena alternativa. Intuyen que quizás lo mejor sea experimentar esos cambios y reflexionar después sobre ello.

2.3. Saberes de referencia

La teoría de la actividad (TA) se presenta, en el primer punto de este apartado, como uno de los referentes en didáctica de la lengua en educación infantil. Posteriormente, se reflexiona sobre aquellos contextos escolares capaces de promover la interacción, la cooperación y el aprendizaje infantil. Para finalizar, se analizan sucintamente espacios y actividades de libre elección.

2.3.1. La didáctica centrada en la actividad

Escuchar, hablar, leer y escribir son acciones comunicativas que se hallan siempre inseridas en el marco de actividades más amplias que llevan a cabo los participantes, en un espacio y un tiempo determinados y con una finalidad específica. La teoría de la actividad (TA) (Engeström, Reigjo y Raija-Leena, 1999) aporta a la didáctica las herramientas para entender los contextos en los que los sujetos participantes están inmersos y las situaciones de aprendizaje posibles. Desde la TA se considera que en la realización de cualquier actividad, incluso en las actividades infantiles, la cognición está comprometida, porque lo que la caracteriza es, precisamente, que está siempre orientada por algún objetivo. Desde esta perspectiva los sujetos están siempre inmersos en sistemas de actividades, y se expresan desde el rol que asumen en el grupo en el que interactúan. Se pueden producir procesos de aprendizaje tanto horizontal (las múltiples voces de grupos heterogéneos) como vertical (alumnos-docentes). Esta interacción entre los aprendizajes horizontales y verticales provoca procesos de transformación y de cambio que se producen gracias a la interacción entre los sujetos. Así, uno de los aspectos interesantes de este enfoque es la concepción de que los cambios y las transformaciones se producen, precisamente, porque se generan tensiones entre los intereses y las percepciones de los sujetos; y es justamente por ese motivo que el proceso se convierte en dialéctico.

Así, en la didáctica centrada en el contexto y en la actividad, cuando en el aula se plantea una acción contextualizada y orientada hacia algún objetivo y que parte de una necesidad real de comunicación, *el enunciado/el diálogo/el texto* no se considera como un fin en sí mismo, sino como un instrumento que ayuda a los participantes a comunicarse, poder interactuar con el entorno y poder satisfacer sus necesidades.

Las prácticas fundamentadas en la teoría de la actividad y en los principios del

socioconstructivismo se caracterizan por generar en el aula contextos ricos en situaciones e interacciones que fomentan el uso real del lenguaje y la comunicación.

2.3.2. Contextos escolares que promueven la interacción, la cooperación y el aprendizaje

La escuela infantil es considerada un contexto relevante para la adquisición y el desarrollo de la interacción, la comunicación y el lenguaje de los niños, además del contexto familiar. Las distintas actividades que se llevan a cabo en la escuela proporcionan espacios de intercambio y de comunicación reales que permiten potenciar las habilidades interactivas y comunicativas de los niños. Para que el clima de escucha y colaboración entre docentes y aprendices se convierta en una forma de estar en la escuela, la mirada adulta hacia la infancia debe ser respetuosa, capaz de ver sus potencialidades y su capacidad de aprender más que sus debilidades y sus limitaciones.

Las interacciones educativas de calidad recogen las iniciativas y fomentan la participación de los integrantes con el objetivo de mejorar y ampliar las capacidades y habilidades de los aprendices. Para que tengan lugar de forma espontánea, el espacio y el tiempo deben favorecer la autonomía y la participación de todos, y los materiales del aula deben propiciarlas, por ser estimulantes. Espacio, tiempo y materiales que han de permitir el juego, la manipulación autónoma, la interacción con artefactos culturales, el intercambio entre los niños, y entre maestros y niños.

En la escuela debe haber también espacio y tiempo para hablar y resolver los pequeños conflictos que son fruto de la interacción, de la convivencia y del compartir, y para pensar en soluciones para todos. También para incluir la participación de las familias.

En definitiva, desde la didáctica se aboga por una escuela en la que haya un tiempo privilegiado para la iniciativa de los niños y espacio para la cultura, en la que aflore y se pueda experimentar, investigar y hablar sobre aquello que interesa a los niños, y en la cual se retroalimente la vida diaria con experiencias y estímulos nuevos que despierten y amplíen el interés y la participación de todos.

Sánchez-Cano (1999) distingue tres grandes tipos de actividades o contextos reales de comunicación y de intercambio que promueven la iniciativa y la participación de los niños en la escuela:

a) El contexto que crean las actividades cotidianas relacionadas con la vida y la organización del aula. Actividades diarias como la llegada al aula y la despedida hasta el día siguiente, la asistencia y el interés por conocer los motivos de ausencia, el control sobre la asistencia a las actividades, los cambios y las transiciones entre ellas, las acciones relacionadas con el reparto y recogida de materiales o de cuidado y atención a seres vivos como plantas y mascotas, la higiene y la alimentación a lo largo de la jornada… Y lo hacen en la media en que son

estructuradas y recurrentes, ya que, si se hacen regularmente, pueden ser fácilmente previsibles y anticipadas por sus participantes. Son actividades que favorecen el despliegue de la autonomía, la cooperación y los aprendizajes lingüísticos que permiten vehicular.

b) El contexto creado en el desarrollo de las actividades de aprendizaje como el juego, la actividad corporal, los talleres, la hora del cuento, la dramatización o las canciones, las actividades en el espacio exterior. También en el desarrollo de pequeños proyectos, indagaciones e investigaciones sobre temas de su interés, porque la curiosidad por el mundo es un atributo inherente a la condición humana que se manifiesta especialmente en la infancia. Los niños hacen preguntas continuamente y, si se les escucha, se descubren las hipótesis que realizan en un intento de comprender el mundo de su alrededor.

En todas estas actividades de aprendizaje se pone énfasis especial en la participación, la regulación de la atención, la interacción, la gestión de la conversación, la adquisición de vocabulario, conceptos y nuevas habilidades…

c) Los contextos creados por actividades esporádicas como fiestas y celebraciones, excursiones y visitas fuera de la escuela… Son actividades que permiten ser planificadas por los participantes con anticipación, vivenciadas en el momento de la ejecución, y valoradas y compartidas posteriormente a través del lenguaje y las distintas formas de expresión emocional.

2.3.3. Espacios y actividades de libre elección

En la actualidad, numerosas escuelas infantiles consideran los espacios y las actividades de libre elección el contexto en el que se desarrollan la mayoría de los aprendizajes que han sido referidos en el punto b) del apartado 2.3.2. Aunque en algunas escuelas este tipo de organización no fuera diseñado de antemano, ha ido ganando espacio y tiempo progresivamente.

Las escuelas denominan "actividades de libre elección" a aquellas actividades que, al tener sentido por ellas mismas y desarrollarse en contextos creados para que devengan posibles, los niños las eligen libremente en función de sus preferencias de juego o de sus necesidades de exploración. Son actividades que permiten acoger la iniciativa infantil de casi todos –incluso los menos arriesgados– porque, al ofrecerse regularmente, algunos niños exploran sus posibilidades después de haber observado reiteradamente cómo las realizan sus compañeros. Ocupan una franja temporal amplia del horario escolar diario. La posibilidad de repetición o de recurrencia en su realización facilita la progresión en la manipulación de los materiales, la exploración y el aprendizaje.

A esos contextos y materiales se les denomina "ambientes" o "espacios". En cada uno de ellos se ofrece un conjunto de materiales para la exploración y la manipulación. Están pensados para que, en ellos, se puedan realizar juegos y actividades por las que los niños de estas edades acostumbran a mostrar interés. Son contextos en los que emergen

preguntas y se buscan respuestas, con o sin la ayuda del adulto. Otras palabras para designar estos contextos o sus versiones anteriores –aunque existan algunas diferencias entre sus concepciones– han sido "rincones", "espacios de juego"…

Una de las principales características de estos *ambientes* es el clima relajado, de bienestar y de confianza mutua que en ellos se respira, tanto entre niños como entre niños y maestros.

En los *ambientes*, la capacidad de los niños para establecer sinergias y complicidades entre ellos recurre a menudo al uso de otras formas expresivas además del lenguaje oral. Así, gestos, sonidos y otras expresiones vocales y corporales también caracterizan sus formas de dialogar. La negociación, los comentarios, las preguntas y las respuestas entre ellos surgen espontáneamente y constituyen una fuente de exploración inagotable para los docentes, que saben cuán necesaria es la interacción para conocer más profundamente a sus alumnos y la lógica de sus actuaciones. En estos entornos, como en la mayoría de actividades que tienen sentido para los niños, las fronteras entre juego y aprendizaje se desdibujan.

Algunos de los *ambientes* que permiten desarrollar las capacidades de interacción y comunicación infantil son:

– Los creados para la realización del juego simbólico.
– Los creados para la exploración del juego corporal, el movimiento, el equilibrio.
– Los sensoriales y de manipulación motriz manual.
– Los que permiten la exploración con la luz, la oscuridad y las sombras.
– Los que permiten la exploración con las construcciones arquitectónicas.
– Los que permiten el contacto con los libros, la creación y la representación de historias, la exploración de roles y personajes…
– Los que permiten representaciones simbólicas como el dibujo o la escritura.

Riera, Ferrer y Ribas (2014) proponen algunas claves para la creación de estos distintos ambientes. Según estas autoras, a la hora de diseñar espacios educativos para el desarrollo y el aprendizaje debe considerarse:

– La accesibilidad y las posibilidades de transformación del propio ambiente.
– Si permiten la acción y el establecimiento de conexiones entre experiencias y conocimientos.
– Si responden a necesidades del desarrollo propias de estas edades, entre ellas las de comunicación y socialización.
– Si proporcionan seguridad y autonomía.
– Si permiten descubrir cómo son de estructurados y estimulantes, de complejos y dinámicos, estos espacios.
– Si facilitan la construcción de nuevos conocimientos y nuevos retos.
– Si gozan de flexibilidad para poder crear escenarios y subescenarios distintos, con diferentes valores comunicativos, funcionales y semánticos.

El rol mediador del docente en estos *ambientes de juego y aprendizaje* puede no limitarse a la organización de los espacios y los materiales. Es cierto que la presencia docente ofrece a los niños la seguridad necesaria para que la actividad y el respeto de sus límites sean posibles, y para que todos puedan sentirse cómodos por igual. Pero además, si su participación como mediador o mediadora es atenta y respetuosa, en la interacción con los niños también emergen posibilidades de:

– Cooperar con ellos si es necesario.
– Usar y compartir un vocabulario más preciso.
– Poner palabras a escenarios, aconteceres, emociones que emergen y a los pequeños conflictos entre los niños.
– Formular preguntas que inciten a una exploración más orientada.
– Ayudarles a establecer conclusiones, compromisos…
– Personalizar las ayudas a los niños que las necesitan, porque los grupos de juego o de interacción que se constituyen espontáneamente no suelen sobrepasar los tres o cuatro niños. Es en esos pequeños grupos en los que el diálogo y la conversación devienen formas reales y funcionales de intercambio y comunicación.

2.4. Conceptos clave

– Ambiente de aprendizaje: espacio o microespacio en el que se ofrece un conjunto de materiales para la acción, la exploración, la manipulación y el aprendizaje. Está pensado para que, en él, se puedan realizar juegos y actividades por las que los niños de educación infantil acostumbran a mostrar interés.
– Aprendizaje horizontal: aprendizaje que se realiza gracias a la interacción entre iguales, es decir, entre aprendices (heterogéneos) que comparten el mismo rol, el de aprendices, y que se involucran juntos en la resolución de alguna actividad.
– Aprendizaje vertical: aprendizaje que se realiza gracias a la interacción entre docentes y alumnos, entre personas más capacitadas y aprendices.
– Entorno educativo: contexto que facilita la interacción y el aprendizaje entre personas, y entre personas y materiales o productos culturales. En él se comparte la realización de actividades que tienen sentido y significado para los participantes.
– Interacción de calidad: interacción que permite la actuación de los participantes, el desarrollo de sus capacidades y el aprendizaje horizontal o vertical.

2.5. Para saber más

Nemirovsky, M. (coord.) (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En: Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Barcelona: Graó.

En el primer capítulo de este libro, coordinado por ella misma, Myriam Nemirovsky explica cómo el entorno y las actividades que se realizan en la escuela tienen un papel crucial en la alfabetización y la enculturación de los alumnos. Para esta autora, disponer de espacios escolares hábiles para la interacción y la enculturación del alumnado no exige recursos desmesurados ni una infraestructura específica ni excesiva, sino básicamente la voluntad docente. Del mismo libro, se recomienda la lectura del segundo capítulo escrito por M.ª Teresa Neira González y titulado "El texto teatral en las aulas de educación infantil".

Revista Reladei (2014). Tiempos y espacios en la educación infantil. Disponible en línea: http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/issue/view/6/showToc.

Este número de la revista Reladei, revista latinoamericana con sede editorial en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, está dedicado íntegramente a la creación de espacios y ambientes en educación infantil.

Sánchez-Cano, M. (coord.) (2009). La conversación en pequeños grupos en el aula. Barcelona: Graó.

En este libro, diversos autores coordinados por Manuel Sánchez-Cano, asesor psicopedagógico de un CREDA y profesor de la Universidad de Vic, explican cómo la conversación ayuda a construir conocimiento y, por supuesto, lenguaje. Los autores y autoras del libro animan al lector a generalizar la conversación entre las prácticas docentes habituales; no desde un planteamiento teórico, sino a partir de una experiencia de la cual han obtenido resultados positivos. A lo largo de los distintos capítulos se describe el potencial que la conversación y el diálogo suponen para el aprendizaje y el uso funcional y comunicativo de la lengua.

2.6. Actividades de desarrollo

1. Pensar la denominación para un ambiente de juego en el que la comunicación y el diálogo entre los participantes sea imprescindible.

   – Idear distintas actividades que los niños podrían realizar en ese ambiente.
   – Listar los materiales que serían necesarios.

2. Reflexionar sobre posibles actuaciones en las que, como docentes, se podría colaborar en un ambiente de dramatización infantil. Anotar algunas claves de la mediación y la ayuda docentes que se podrían ofrecer a los niños.

3
Los primeros pasos de la educación literaria

3.1. Punto de partida: dos textos para reflexionar

1. Teresa Colomer y Teresa Durán (2010), profesoras universitarias e investigadoras en el ámbito de la narrativa infantil y del álbum ilustrado, respectivamente, presentan varios aspectos fundamentales en relación con los primeros pasos de la educación literaria:

> Prácticamente desde que nacen, los niños se sumergen en un mundo poblado por formas poéticas y de ficción a través de las canciones y narraciones de los adultos, de los libros infantiles y de las formas audiovisuales. Con la recepción de esos mensajes se forman las expectativas infantiles sobre qué es la literatura, se aprende a interrelacionar la experiencia de la vida con la experiencia cultural fijada por la palabra y se dominan progresivamente muchas de las convenciones que rigen los textos literarios.
>
> Los libros infantiles se ofrecen a los niños como una especie de escalera que les lleva hacia la comprensión de formas cada vez más complejas del texto escrito. […]
>
> Ya que en la etapa infantil se configuran las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito, las aulas de la educación infantil deben convertirse en lugares que aseguren un contacto vivo y placentero de los niños con los libros. Aunque en ellas los pequeños "no sepan leer", se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores.

2. Nati Calvo (2010), bibliotecaria y miembro del colectivo Nascuts per Llegir (Nacidos para Leer), aporta una reflexión sobre la lectura vincular en la etapa 0-3 años relacionada con la función de los mediadores:

> Si intuimos que el pequeño/a emprende el camino hacia la lectura entrando y saliendo de los libros que le invitan a leer el mundo, la estrategia para este viaje debería construirse desde la sensibilidad, el planteamiento estético, la palabra clara y el juego, la intuición y el rito, la imaginación y la provocación. Este primer periplo literario podría llevar el nombre de *lectura vincular,* porque une y no ata, separa pero no abandona, permite construir y ayuda a aprehender.
>
> Los pequeños siempre exploran, esperado que un día llegue el objeto-libro a sus cinco sentidos para establecer un vínculo con la lectura. Si este acercamiento es motivado emotivamente por quienes les rodean, el niño/a se descubrirá en él recreando de nuevo el mismo libro cada vez que caiga en sus manos o le sea explicado […]. Esta exploración reiterada se convierte en lectura vincular.
>
> Los mediadores necesitamos definir esta lectura en las primeras etapas a partir de los

> elementos indicados […]. El universo lector que se abre a partir de esta definición invita y responsabiliza a los profesionales a aplicar un giro metodológico importante en nuestro trabajo. El niño lee porque se lee a sí mismo y, acompañado de nuestra sensibilidad, leerá a los otros y leerá el mundo que le rodea.

3.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Las autoras del primer texto aportado, en primer lugar, subrayan la importancia de la interacción entre adultos y niños en los primeros pasos de la educación literaria. Sin lugar a dudas, el primer itinerario de acercamiento a la literatura se sustenta en las vivencias compartidas con los textos literarios. En los primeros eslabones del itinerario, la lengua oral y la recepción juegan un papel preponderante: el placer de escuchar rimas y canciones y el juego de repetirlas, los retos de repetir trabalenguas y de acertar la "solución" de adivinanzas. Las experiencias de escuchar una y otra vez cuentos, que permiten que nos identifiquemos con algunos personajes, constituyen las primeras experiencias que irán formando un poso de referentes literarios a partir de los cuales se irá adquiriendo o construyendo la competencia literaria.

Otro aspecto que aparece en el texto de Teresa Colomer y Teresa Durán relacionado con los primeros pasos en la educación literaria es la importancia de favorecer contactos vivos y placenteros con los libros en las aulas de educación infantil. Consideramos interesante apuntar este tema, puesto que, como veremos en los saberes de referencia, los libros son el punto de partida de muchas de las actividades que propician situaciones de vivencias literarias en las aulas de educación infantil.

Nati Calvo, en el fragmento del artículo citado, también señala la importancia del adulto en el acercamiento de los libros a los niños. Añade la aportación del concepto de "lectura vincular", aplicado al periplo literario de la etapa 0-3 años, durante la cual, si en el acercamiento al libro el niño tiene cerca a un adulto que lo acompañe a adentrarse en el universo de los libros desde la sensibilidad, el planteamiento estético, el juego, la imaginación y la provocación, podrá añadir estas experiencias a las originadas con el contacto oral con la lengua, a la construcción de la competencia literaria desde las primeras edades.

Finalmente, la lectura de los textos presentados nos invita a tratar dos temas básicos en relación con los primeros pasos de la educación literaria: el porqué de la literatura, concretado en las funciones de la literatura infantil, y el giro metodológico en las aulas de educación infantil, focalizado en la importancia del mediador y en su destreza para construir marcos de comunicación a partir del triángulo: adulto-niño-libro.

3.3. Saberes de referencia

Las creencias sobre el papel de la literatura en edades tempranas subyacen en la creación de situaciones de comunicación literaria que se viven en las aulas de educación infantil, e

inciden en la programación de actividades para compartir textos y en el papel del mediador en los actos de interacción con la literatura. Por ello, en el primer apartado de esta sección se trata el porqué de la literatura en educación infantil y se presentan las funciones de la literatura en las primeras edades.

En el segundo apartado se aborda el tema de los primeros eslabones de la competencia literaria y se relaciona con las creaciones literarias que integran el corpus de la literatura infantil.

En el tercer apartado se despliega el primer recorrido de los niños como lectores. Con base en los estudios sobre el tema, se dedica más atención a la adquisición y desarrollo de la capacidad narrativa.

En el último apartado se abordan los cambios de ámbitos de la adquisición de los textos literarios, las nuevas formas de aprendizaje y los nuevos soportes digitales. Todo ello incidirá en la modificación de los roles en los actos de comunicación literaria en la etapa de infantil.

3.3.1. Funciones de la literatura en las primeras edades

Siguiendo a Colomer, las funciones de la literatura para niños y jóvenes pueden resumirse en tres:

– Iniciar el acceso al imaginario colectivo.
– Desarrollar el dominio de las formas narrativas, poéticas y dramáticas.
– Ejercer una función socializadora de las nuevas generaciones a partir de la propuesta de una representación articulada del mundo.

Respecto a la primera función, cabe señalar que con el término "imaginario", originario de los estudios antropológicos, aludimos al repertorio de imágenes, símbolos y mitos que utilizamos como fórmulas para entender el mundo y las relaciones con los otros. Como se ha señalado, las personas necesitan usar los elementos del imaginario colectivo para poder dar forma, por medio de la palabra, a sus propios sueños y perspectivas sobre el mundo:

> […] la fuerza educativa de la literatura radica, precisamente, en que facilita formas y materiales para esa ampliación de posibilidades: permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena, distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara algo por primera vez (Colomer, 2010: 16).

La segunda función de la literatura infantil está directamente relacionada con el proceso de adquisición del lenguaje y el papel del juego y la literatura, y con los primeros contactos con las formas narrativas, poéticas y dramáticas. Como han señalado muchos estudiosos, Margaret Meek entre ellos, el binomio juego y literatura acompaña los primeros años de la vida humana. Mediante el contacto con muestras de narraciones,

poesías y espectáculos dramáticos, los niños van adquiriendo las reglas de funcionamiento de los textos literarios. De la misma manera que en los juegos aprenden la existencia de convenciones regladas, a medida que van escuchando cuentos descubren que las fórmulas de inicio "Érase una vez…" y de final "Colorín colorado, este cuento se ha acabado" delimitan un espacio diferente del mundo que los rodea. De la misma manera, la subida y bajada del telón en los espectáculos teatrales delimitan un marco de entrada y salida a un mundo creado para que gocen de la palabra, el gesto y otros elementos propios de dichos espectáculos. La recepción de la palabra poética, ya sea a partir de las formas del folclore o a partir de las poesías creadas o escogidas para la etapa de infantil, abre la puerta a la familiarización con los elementos –ritmo, rima, imágenes, etc.– constructivos del poema.

La tercera función de la literatura infantil contribuye a la socialización de las nuevas generaciones. Si bien los libros infantiles han ido sustituyendo la carga didáctica de épocas anteriores por la presencia de elementos literarios, todavía muestran cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real. Como se ha señalado, "no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma como la sociedad desea verse a sí misma" (Colomer, 2010: 49).

A las tres funciones presentadas, siguiendo T. Durán, podemos añadir la capacidad que tiene la literatura para "regalarnos" u ofrecernos formas verbales para los sentimientos, la contribución al aprendizaje sentimental de los pequeños. La autora citada recuerda que el niño "siente" pero no expresa:

> Para él todo el universo interno es gozo y dolor y amor y odio, mezclados y sin nombre hasta que… de repente, un día, quizás una noche, en esa larga retahíla de palabras que presiden una situación afectiva reconfortante, unas frases al azar, las de Caperucita ante el lobo, por ejemplo, iluminarán de modo repentino y fulgurante, un sentimiento que alimentaba en su interior que tal vez se llame miedo. Se habrá producido el *insight*. Las palabras no solo nombran un mundo externo, también sirven para expresar un mundo interno (Durán, 2002: 29-30).

A modo de conclusión sobre las funciones de la literatura en la etapa de educación infantil, recordemos que contribuye y posibilita el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y artísticas.

3.3.2. El inicio de la competencia literaria

En la formación y desarrollo de la competencia literaria en las edades tempranas hay que tener en cuenta dos aspectos fundamentales: qué literatura ofrecemos a los niños y cómo inciden los mediadores en los actos de contacto con los textos literarios.

Siguiendo Antonio Mendoza, señalamos que el corpus de literatura infantil es el punto de partida para los actos de comunicación literaria que tienen lugar en las aulas de educación infantil:

> Para el desarrollo de la competencia literaria en las primeras edades resulta clave la recepción

> (que, en principio, posiblemente sea oral) y la lectura de obras infantiles. Ciertamente, cuando las obras de LIJ han sido seleccionadas para formar parte de un *corpus* de formación básica e inicial, constituyen un sugerente conjunto de producciones literarias que, además de estar muy vinculadas a los intereses de los aprendices, a su grado y nivel de formación lingüística y al ámbito cultural, ofrecen la posibilidad de formarlo como receptor literario. Valoradas desde una perspectiva educativa, las obras de LIJ sirven para la formación del individuo como lector. […]
>
> La competencia literaria se forma y desarrolla a través de las múltiples actividades de lectura (actos de comunicación literaria, es decir de interacción texto-lector, de las experiencias lectoras), a través de las actuación interactiva entre el texto y el lector (Mendoza, 2003: 115).

En relación con la incidencia de los mediadores en los actos de contacto con los libros, todos los estudios sobre el tema coinciden en señalar la importancia del adulto como mediador entre los niños y los productos literarios: textos orales, libros o representaciones teatrales, puesto que contribuye a adentrar a los pequeños en el universo literario por medio de las narraciones de cuentos, de las recitaciones de poesías, de las salidas para ver obras teatrales, a llenar huecos de comprensión en las sesiones de mediación con textos literarios y a situar la literatura en el día a día del aula.

3.3.3. Los primeros pasos del itinerario como lectores

Como hemos ido viendo, existe unanimidad en la creencia de la importancia del acercamiento a la literatura en las primeras edades y en considerar que uno de los ejes fundamentales de la educación literaria es la construcción del itinerario lector que paso a paso contribuya a la construcción de la competencia literaria. Vamos a esbozar algunas características de los primeros pasos del itinerario lector, centradas en el género narrativo, y presentar algunas muestras de actividades que propician situaciones de vivencias literarias de acercamiento a todos los géneros literarios.

A) Franja de 0 a 3 años

Con base en los trabajos de N. Calvo, G. Gorchs, Y. Martí y A. Ribas (2009), durante los tres primeros años de vida, se distinguen cuatro etapas:

1. De 0 a 6 meses.
2. De 6 a 12 meses.
3. De 12 a 24 meses.
4. A partir de 2 años.

En la primera etapa, la voz de las personas más cercanas al bebé deviene un elemento afectivo muy importante, ya que el valor de la palabra está relacionado con la capacidad de sentir del bebé. En este primer eslabón se debe hablar y cantar al bebé, es la etapa para los juegos de interacción entre adultos y niños con distintas formas del

folclore infantil como canciones de cuna, retahílas, etc.

En la segunda etapa, además de seguir con las canciones y juegos, se pueden compartir libros –de medidas y materiales que los niños puedan manipular fácilmente–. El adulto explica, lee y señala las imágenes del libro y va poniendo nombre a las cosas.

En la tercera etapa, los niños van adquiriendo mayor protagonismo en la interacción con los libros y los adultos, a menudo eligen el libro que quieren que se les explique. Además ya son capaces de relacionar el libro en objetos reales o personajes de cuentos. Al final de esta etapa, hacia los 2 años, les atraen los libros de gran formato que pueden mirar estirados en el suelo.

A partir de los 2 años, los niños entran en una etapa más simbólica. Si, durante los dos primeros años de vida, se servían de los libros para identificar y enumerar objetos, a partir de ahora se expresan con palabras y quieren que se les expliquen historias. Les gustan los cuentos populares, los personajes que aparecen en ellos y las repeticiones. Como recuerda Durán (2002), refiriéndose al comportamiento de los niños de esta edad ante los cuentos narrados en voz alta: "Suelen pedirlo una y otra vez, siempre el mismo. ¡Pobres de nosotros si cambiamos una coma o un punto! ¡Faltaría más! ¡Son precisamente aquellas palabras y no otras las que han dado forma a sus sentimientos!". Los niños disponen del mismo cabal de emociones que los adultos, pero han de identificarlas y ponerles nombre, los cuentos les facilitan la elaboración de las emociones más íntimas: alegría, tristeza, agresividad, celos, miedo.

En esta etapa ya se pueden iniciar algunos hábitos en relación con la lectura, como dedicar un rato diario a mirar cuentos con los niños, ir cada semana con ellos a buscar libros a la biblioteca y compartir la lectura de cuentos, regalar libros y habilitar un espacio para guardar sus libros.

B) Franja de 3 a 6 años

Si bien a partir de los 2 años los niños ya son capaces de identificar la narración de historias como un uso especial del lenguaje, será en la etapa de 3 a 6 años cuando se irá desarrollando, de manera gradual, la adquisición de la conciencia narrativa. Según Colomer (1994), dicho progreso se produce en dos líneas principales: la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de expectativas sobre los personajes.

En cuanto a la adquisición del esquema narrativo, Applebee (citado en Colomer 1994: 20-21) identificó seis formas básicas de estructuras narrativas que los niños de esta edad son capaces de controlar.

El primer tipo de estructura se refiere a una asociación de ideas, una idea lleva a otra sin más relación; hacia los 5 años, la mayoría de niños ya utilizan la cadena focalizada, estructura que establece la peripecia de los personajes como en un rosario de cuentas, y a los 6 años ya dominan la estructura de la narración y son capaces de relacionar el conflicto presentado al inicio con el final de la historia.

El progreso en la adquisición de la conciencia narrativa se manifiesta en la gradual

progresión en el desarrollo de expectativas sobre los personajes.

> […] los personajes pasan a formar parte del mundo de los niños y permanecen en sus referencias sobre la realidad como una herencia cultural compartida con los adultos. Es uno de los primeros aspectos que permite experimentar la literatura como una forma cultural común y sentirse "comunidad de lectores" con las demás personas de su entorno (Colomer, 2010: 26).

Un repaso de los personajes en los libros para un público lector de 3 a 6 años muestra que predominan los animales humanizados que realizan acciones muy similares a las de los niños en el día a día. En más de una ocasión, dichos personajes protagonizan series, como *Maisy* de Lucy Cousins, que gustan a los niños porque alargan el contacto con los protagonistas preferidos y contribuyen a hacer previsibles las historias. No cabe duda de que el personaje repetido ejerce una fuerte atracción entre los niños y explica el éxito de series como *Las tres mellizas,* creadas por Roser Capdevila, con guiones de Mercè Company, o de los libros de *Teo* de Violeta Denou. Sin duda, "las posibilidades de identificarse con un personaje son tanto mayores cuantos más libros y anécdotas de ese 'amigo' tengamos a nuestro alcance" (Durán, 2002).

La presencia de animales humanizados, especialmente osos y ratones, como protagonistas de los libros para esta franja de edad favorece la identificación de los niños con ellos. Además permite crear cierta distancia entre el lector y el tratamiento de temas duros como el de la muerte de uno de los padres del protagonista, o de acciones transgresoras de normas sociales. Desde los estudios psicoanalíticos se han referido a "los personajes animales o fantásticos que ejercen de malvados como encarnaciones de la percepción infantil sobre el poder amenazante de los adultos o como personificaciones de las propias pulsiones agresivas de los niños" (Colomer, 2010).

Otro aspecto relacionado con la adquisición de la conciencia narrativa es el de los temas que tratan los libros dirigidos a niños de educación infantil. La misma autora señala que "las líneas de progreso en las posibilidades de comprensión de los niños y niñas de estas edades tienen especial incidencia en los temas y tipos de libros de esta etapa". Los libros infantiles se adaptan al itinerario de intereses y desplazan los temas centrados en el entorno de los niños a las aventuras situadas en otros entornos. Se puede hablar de un desplazamiento del realismo a la fantasía en los primeros años de vida:

– Los niños de 3 años prefieren libros sobre un mundo conocido y experimentado por ellos y la mayor parte de libros se centran en temas relacionados con el entorno cotidiano, a modo de ejemplo *Emma llora* de Jutta Bauer.
– Los niños de 4 años se inclinan por las aventuras en un mundo desconocido y una gran parte de libros para esta edad se ubican en entornos desconocidos, a modo de ejemplo, *Mi amigo Juan* de Kitty Crowther.

También se publican obras que pueden acompañar al lector a lo largo de ese recorrido, porque parten del entorno cotidiano, pero lo conjugan con el gusto por las aventuras y un buen toque de humor, como *¡Vamos a cazar un oso!,* de Michael Rosen.

Muchos libros de este siglo incorporan nuevos temas relacionados con problemas propios de estas edades, como el miedo a la oscuridad, el enfado ante los límites o los celos por el nacimiento de un nuevo hermano:

> Los mejores de estos libros pueden ayudar a los niños a entender y asimilar sus problemas, pero el interés y el efecto de estas obras va estrechamente ligado a la forma de acceso del niño a ellas y a sus sentimientos previos. […] La literatura se sitúa aquí como un juego intelectual o moral con las ideas o conductas (Colomer, 2010: 30).

3.3.4. Nuevos ámbitos, métodos de aprendizaje, soportes y estrategias para las primeras experiencias de contacto con la literatura

En el segundo decenio del siglo XXI, si nos ceñimos a las sociedades occidentales, tiene lugar un trasvase de muchas situaciones de primeros contactos con la literatura del ámbito familiar al escolar. A pesar de iniciativas como las de proyectos Nacidos para Leer, en las que se involucra el núcleo familiar en el acercamiento a la literatura en las primeras edades, la mayoría de niños se escolarizan antes del primer año de vida. Será en el ámbito escolar, escuela maternal y parvulario, donde vivirán situaciones de recepción de textos literarios, ya sea oralmente, ya sea a partir de libros. De ahí la importancia de tener en cuenta la etapa de 0 a 3 años en la formación de maestros de educación infantil.

A la progresiva escolarización de los niños cada vez en edades más tempranas, que ha supuesto un desplazamiento de ámbito en la adquisición del lenguaje literario, se ha sumado la presencia de nuevas formas de aprendizaje en el ámbito de la educación literaria que suponen un mayor grado de interacción entre adultos –mediadores– y niños en situaciones de comunicación literaria y que sirven parar ir construyendo conjuntamente los textos. Sin olvidar la estrecha relación entre el aprendizaje mediante experimentación y juego, y teniendo en cuenta las nuevas estrategias de aprendizaje de la lengua escrita, la relación con el tipo de libros que se crea para los inicios de la lectura y la importancia de la mediación, se esbozarán algunas líneas de actuación en educación infantil con el propósito de poner los cimientos de la educación literaria de las nuevas generaciones.

En relación con la narrativa, se puede partir de la práctica de contar cuentos, acompañados de objetos, títeres o libros. El placer que supone para los niños de infantil el contacto con la narración oral de cuentos ha propiciado el uso de esta actividad en las aulas de educación infantil y en las bibliotecas, donde se llevan a cabo desde el primer año de vida. A modo de ejemplo, recordemos las prácticas del proyecto Nacidos para Leer y la práctica de explicar cuentos a bebés en sesiones que no exceden los treinta minutos, de Beatriz Montoro (2012).

En relación con la poesía, la musicalidad, la estructura, la rima y el ritmo la hacen especialmente atractiva para ser recitada, para disfrutar de su sonoridad. Además, las imágenes plásticas que ofrece, en un lenguaje sintético, conciso y evocador, permiten que los niños, desde muy pequeños, se sientan atraídos por estas manifestaciones literarias.

La poesía permite trabajar la lengua de manera lúdica, pero también permite desarrollar una mirada nueva al entorno, a la vida. Si nos situamos en el paradigma educativo en que se priorizan las actividades de mediación y de participación de los niños, en el ámbito de la poesía se pueden alternar actividades en el aula, como talleres de adivinanzas, con proyectos transversales como rutas literarias, que permiten relacionar textos poéticos con el entorno, ilustraciones de poesías para montar exposiciones que combinen muestras de lenguaje verbal e icónico y salidas para ver y gozar de espectáculos basados en textos poéticos.

Respecto de las primeras vivencias relacionadas con el género dramático, se suelen distinguir los juegos simbólicos en que los niños se convierten en personajes de la vida cotidiana o de sus cuentos favoritos, de las salidas programadas a espectáculos teatrales. Este segundo tipo de actividades actualmente está relacionado con la formación de los futuros espectadores. Varios teatros que ofrecen programación familiar, con espectáculos para niños de educación infantil, ofrecen guías didácticas para el profesorado. A modo de ejemplo, la del espectáculo "Piedra a piedra" de la campaña de teatro escolar de Bilbao 2014-2015: www.mitusu.net/wp-content/uploads/2015/03/guia-piedra-a-piedra-bilbao-castellano.pdf.

Además de las ficciones audiovisuales –películas y series televisivas–, la sociedad actual ofrece la literatura infantil digital, con una apuesta para las primeras edades. El libro digital no significa un cambio de soporte, sino un cambio de paradigma, ya que supone una materialización de las posibilidades que ofrece la digitalidad, como la multimodalidad y la interacción (Correro y Real, 2014).

3.4. Conceptos clave

– Literatura infantil (LI): conjunto de textos literarios escritos para los niños o escogidos para ellos. La acotación del concepto de "literatura infantil" aúna muchas polémicas y cuenta con diversos intentos de crear una teoría propia. Si nos centramos en la aproximación a este concepto desde la didáctica de la lengua y la literatura, la relación de la LI con esta disciplina se debe plantear en el ámbito de la educación literaria; en la etapa de educación infantil, especialmente, aunque no únicamente, debe contribuir a la construcción de la competencia literaria.
– Competencia literaria: la competencia literaria es un conjunto de habilidades, estrategias y saberes que se activan ante los estímulos textuales del discurso literario. En los primeros estadios de construcción de esta competencia, el receptor literario se encuentra con experiencias en las que debe descodificar el código oral y ejerce como receptor/oyente. En los estadios siguientes, la competencia literaria mantiene un estrecho vínculo con la competencia lectora.
– Mediador: entendemos como mediador al adulto que facilita el acceso al mensaje literario y a su descodificación al receptor infantil. Es una figura imprescindible en los primeros contactos del niño con la literatura, porque le aporta oralmente los textos y le pone en contacto con los libros. A medida que el niño crece, su función va cambiando, de ser portador de textos pasa a compartir situaciones de intercambio, a colaborar en la construcción de significado de los textos y a sugerir y orientar lecturas. En un sentido más amplio, si tomamos en consideración el corpus literario, por una parte, y el corpus infantil, por otra, el mediador puede abrazar todas las funciones que facilitan el acceso al corpus literario: antólogo, adaptador, traductor.
– Imaginario colectivo: es un concepto de las ciencias sociales, acuñado por Edgar Morín en los años

sesenta del siglo pasado, que designa al conjunto de mitos y símbolos que, en cada momento, funcionan como de "mente" social colectiva. Una parte de ese imaginario es configurado por la literatura.

3.5. Para saber más

Calvo, N. et al. (2009). Los primeros pasos del itinerario lector, CLIJ, 223 (52-57).

Presentación del recorrido lector de los niños hasta los 3 años.

Colomer, T. (1994). Lector infantil, en Alacena, 21 (17-22).

Aproximación a las características del lector entre 3 y 6 años.

Montoro, B. (2012). Bebecuentos, esos grandes olvidados, CLIJ, 246 (30-44).

Experiencia de explicación de cuentos a bebés en la que se empieza con una canción para relajar, se sigue con la narración de un cuento breve, con repeticiones y acompañamiento de instrumentos musicales.

Correro, C. y Real, N. (2014). Panorámica de la literatura digital para la educación infantil, Revista Textura, ULBRA (Brasil), 16-32 (224-244).

Aproximación al panorama de las producciones digitales para la franja de 0 a 6 años, con aportación de ejemplos acompañados de valoraciones.

Página web del grupo GRETEL: www.gretel.cat/es.

Dentro de la web del grupo GRETEL encontramos una sección de literatura infantil y juvenil digital, en ella se ofrece una selección reseñada de las mejores obras electrónicas disponibles en el mercado, las actas del Simposio "Literatura en Pantallas" (2014) y el enlace a portales webs de información o una selección bibliográfica para profundizar en el tema.

3.6. Actividades de desarrollo

1. Comparar las situaciones de comunicación literaria creadas en el aula de educación infantil donde estuviste como practicante con tus recuerdos como alumno de educación infantil en relación con el acercamiento a la literatura. Anotar las semejanzas y diferencias. Comentarlas con el resto de compañeros del curso.
2. Indagar sobre la presencia de animales humanizados en obras para la etapa de educación infantil. Preparar un listado de diez obras que traten del tema para un grupo de niños de 3 a 5 años ¿Cómo aprovecharías estas obras para tratar la identificación de los niños con los protagonistas de las obras escogidas? ¿Y para crear relatos orales y dramatizaciones con este tipo de protagonistas?
3. Buscar las ofertas teatrales para un público familiar con niños de educación infantil de la ciudad donde residas. Indagar la tipología de los espectáculos que ofrecen. ¿Se trata de obras basadas en cuentos de tradición oral o de obras creadas para el espectáculo? ¿Se ofrece una guía para que el profesorado pueda trabajar con los alumnos antes de la salida al espectáculo y después

de dicha salida? Valorar las actividades de la guía en relación con la formación de los espectadores.

4. Informarse sobre la oferta de aplicaciones digitales para la franja de 3 a 6 años. Escoger un par de ellas y prepara un guion que contenga actividades para antes y para después del visionado de las obras escogidas, para una sesión con niños de 4 a 5 años.

4
Conversar sobre los libros

4.1. Punto de partida: construyendo los primeros peldaños de la competencia literaria

4.1.1. Aidan Chambers presenta el registro de una sesión, la primera, en una clase de niños de 5 años

Eileen Langley enseñaba a un grupo de preescolar formado por niños de entre 5 años y 5 años y 8 meses de edad cuando intentó por primera vez una sesión de *Dime*. Este es el registro que hizo Eileen de sus primeras experiencias con *Dime*:

> Un lunes por la mañana, le mostré a mi clase *Donde viven los monstruos,* de Maurice Sendak. Los niños estaban plácidamente sentados sobre la alfombra, esperando una lectura de rimas infantiles. Cuando les mostré el libro, varios niños se pusieron sobre sus rodillas, ansiosos por mirar más de cerca. A continuación hubo varios comentarios espontáneos: "Un libro de monstruos", "Miren qué grande es el monstruo, "Es muy grande para ir en ese bote". Un niño pequeño me agarró del tobillo y dijo: "Ese monstruo tiene pies iguales a los nuestros". Me pareció interesante que con excepción de Ryan, que seguía firmemente aferrado a mi tobillo, la atención de los niños se trasladara al bote. ¿Es una historia sobre un bote?
>
> Abrí el libro de manera que pudieran ver el forro completo (frente y vuelta) y Emma decidió que en el libro era de noche y que el monstruo estaba dormido. Cuando les mostré la portadilla, Philip señaló que había una mamá monstruo y un papá monstruo. Estos niños, que recién comenzaban la escuela, llevaban sus propias experiencias al libro (del mundo al texto) y la imagen que ellos veían como un papá y mamá monstruos les hacía sentirse seguros, más allá de que se tratara de una familia de monstruos. […]
>
> Los niños se habían entusiasmado mucho pero guardaron silencio cuando empecé a leer y observaron las imágenes con vivo interés. […]
>
> Les pregunté qué les había gustado más. "La fiesta" se repitió varias veces. Kate dijo que le gustaron estas palabras más que cualquier otra cosa: "…ellos rugieron sus rugidos terribles y crujieron sus dientes terribles y mostraron sus garras terribles". Estas palabras han poblado muchísimo el lenguaje de todos ellos desde entonces. […]
>
> Michelle dijo que estaba desconcertada por el bosque que crecía en la habitación de Max. Tuvimos que desviarnos allí, pues fue obvio que algunos niños no entendieron a qué se refería Michelle con estar desconcertada. Después de una breve discusión parecieron comprender el significado (Chambers, 2007: 124-125).

4.1.2. Conversación entre un grupo de niños de 5 años y la maestra alrededor

de la presentación del álbum Siete ratones ciegos

Sara, la maestra, muestra la portada del álbum a un grupo de diez niños sentados en semicírculo en el rincón de la biblioteca de aula.

– Maestra: ¿Conocéis los animales de la portada?
– Raúl: Sí, sí, son ratones.
– Marta: Sí y parece que buscan algo.
– Marcos: Y son ciegos.
– Maestra: Ah, sí, ¿cómo lo sabes, Marcos?
– Marcos: Por el título.
– Maestra: Vamos a leer el título todos juntos.
– Coro de niños: *Siete ratones ciegos.*
– Maestra: ¿Alguien conoce esta historia?
– Yunan: Mi abuela me explica un cuento sobre siete ratones ciegos, pero nunca había visto este libro.
– Maestra: Yunan, después de leer el libro nos dirás si la historia es parecida a la que te cuenta tu abuela, ¿de acuerdo?
– Yunan: Sí, de acuerdo.
– Maestra: ¿Recordáis otras historias con ratones como protagonistas?
– Helena: Recuerdo un libro con unos ratones que era sobre la primavera, el verano, el otoño y el invierno.
– Roberto: Yo también lo recuerdo, no tenía letras y era pequeño.
– Maestra: (Muestra *Quand?,* de Leo Lionni, y pregunta). ¿Era este libro? (Y los niños asienten con un sí).
– Miguel: Y la historia del ratoncito Pérez.
– Helena: No es un libro…
– Maestra: Es un personaje de una historia que todos conocemos.
– Yunan: Yo no lo conozco…
– Maestra: Luego te la explicamos.
– Maestra: Ahora vamos a cerrar los ojos. ¿Qué colores podéis ver?
– Helena: Veo oscuro.
– Carla: Oscuro como el negro.
– Maestra: ¿Cómo verán el mundo los ratones de este libro?
– Javier: Negro.
– Maestra: ¡Muy bien!
– Miguel: Un vecino de mi bloque es ciego, ¿también lo ve todo negro?
– Maestra: Cuando lo veas, se lo puedes preguntar y nos lo dices. Volvamos a la portada y a los siete ratones.
– Carla: Hay seis ratones, no siete.
– Maestra: ¿Cuántos ratones hay? Vamos a contarlos.
– Coro de niños: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis…

(La maestra llama a María y le pide que muestre la portada y la contraportada; mientras la niña la muestra, ella señala la contraportada y pregunta).
– Maestra: ¿Cuántos ratones hay? Vamos a contarlos.
– Coro de niños: ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis y siete!
– Maestra: ¿Os gustan el título y la portada?
– Marcos: A mí no me gusta que diga "siete" y dibuje solo seis.
– Marta: A mí sí, me gusta el color negro y dibuja la cola del que falta y eso me gusta.
– Maestra: ¿De qué puede tratar? ¿Qué esperáis que nos cuente este libro?
– Carla: Nos contará cómo viven los siete ratones.
– Roberto: Contará una aventura de los ratones.
– Javier: A lo mejor explica cómo son y dónde viven.
– Helena: Explicará que un ratón se ha perdido y lo buscan.
– María: El ratón que está delante contará un cuento.
– Maestra: (Señalando el ratón a que se refiere María en la contraportada) ¿Este ratón? (María asiente con la cabeza).
– Maestra: ¿Empezamos a leerlo?
– Respuesta unánime de los niños: ¡Sí!

4.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Aidan Chambers, premio Andersen 2002, ha ejercido la docencia, y ha defendido en varias publicaciones el uso de la conversación literaria como un instrumento eficaz para ir construyendo desde las primeras edades los eslabones iniciales de la competencia literaria. En el fragmento reproducido de su obra *Dime,* reproduce la primera experiencia de una conversación literaria con niños de 5 años. La primera reacción de los niños fue de curiosidad ante el álbum que les mostraba la maestra, en el conjunto de las siguientes intervenciones se pueden distinguir dos momentos de la lectura:

1. *Inicio*: cuando la maestra les muestra la portada, los niños apuntan el tema de la obra y el bote es el elemento de la ilustración que capta su interés; sus intervenciones se focalizan en elementos temáticos; cuando les muestra portada y contraportada, aparece la relación entre las experiencias de los niños y el libro (hablan de mamás y papás monstruos).
2. *Final*: después de la lectura, los niños ponen en común lo que más les ha gustado del libro y coinciden en que ha sido la fiesta de los monstruos. Es interesante la información de la maestra relativa a la integración de un fragmento del pasaje favorito de la obra en el lenguaje de los niños de la clase.

Finalmente, cabe señalar que la maestra aprovechó la observación que había desconcertado a una niña del grupo –el bosque que crecía en la habitación de Max– para iniciar una discusión entre el grupo sobre qué significaba "estar desconcertada". En la

obra de Chambers se puede completar el registro de la maestra con las intervenciones posteriores a la lectura del álbum; pero el fragmento comentado es suficiente para ejemplificar el potencial de las conversaciones alrededor de libros entre maestros y alumnos en la reconstrucción colectiva de los relatos, y, por ende, de la contribución de dichas conversaciones en los primeros peldaños de la competencia literaria.

En la conversación simulada entre una maestra y un grupo de diez niños de 5 años en el rincón de la biblioteca de aula, se focaliza la fase previa a la lectura para trabajar sobre las expectativas sobre la obra que se presenta a partir del título y de la portada y contraportada.

Entre los elementos más significativos de esta conversación, encontramos las intervenciones de la maestra para relacionar el libro que presenta con lecturas anteriores, a partir de la tipología de los protagonistas; aquellas en que acoge las relaciones del libro con el mundo que rodea a los niños, como la intervención de un niño sobre un vecino ciego, como los ratones protagonistas, y las que contribuyen a integrar a los niños de otros referentes culturales, como la niña que no conoce la historia del ratoncito Pérez.

Además, muestra estrategias para mantener la atención del grupo a partir de invitaciones a observar elementos de portada y contraportada –contando los ratones dibujados– que pueden aportar información relevante para formular expectativas sobre aspectos del relato, como la función del ratón que no aparece en la portada, solamente se muestra una parte de su cola, en la resolución del conflicto del relato.

Ambos ejemplos muestran la potencialidad de la construcción colectiva de los relatos literarios y, a la vez, ejemplifican el tipo de intervenciones que favorecen la participación de los niños. Las maestras empiezan con expresiones abiertas, muestran el deseo de permanecer receptivas a todo tipo de intervenciones de los niños, comparten los desconciertos que surgen como una forma de adentrarse en un terreno compartido y tienen en cuenta las vivencias de los alumnos. Con ello contribuyen a buscar relaciones y a ir construyendo patrones literarios a partir de sus vivencias y de los elementos detectados en otras lecturas.

4.3. Saberes de referencia

4.3.1. Aproximarse a los libros en las primeras edades

El camino que un niño recorre cuando se aproxima a los libros tiene dos facetas fundamentales. En primer lugar, la mediación que vivirá y, en segundo lugar, los materiales lectores con los que se encuentre. Estos materiales están formados por libros ilustrados, de diversos formatos, materiales, soportes y géneros literarios. Lo más seguro es que el mediador haya elegido libros variados en cuanto a la combinación de texto, ilustración, compaginación, uso de la tipografía, disposición de los paratextos.

Los niños de edades muy tempranas se aproximan al objeto-libro con la curiosidad de un descubrimiento. Antes de los 3 años, los niños los abren, los palpan, juegan con

ellos… De ahí la necesidad de libros con tintas no tóxicas, cantos redondeados y materiales blandos, incluso tela o plástico. El libro se mete en la bañera, se recoge como uno más de los juguetes e incluso, a veces, se lava en la lavadora. Los pequeños aprenden a explorarlos, a manipularlos; los "maltratan" e incluso destrozan, en una primera forma de aprehensión de ese nuevo juguete. Prueban su resistencia, su maleabilidad, y, claro está, empiezan a mirar sus colores, sus formas. Y sus dibujos y unos signos que más tarde identificarán como letras.

Tiempo atrás se creía que los niños de tan corta edad no debían tener acceso a los libros, puesto que *no saben leer*. Desde hace una veintena de años, se insiste en la aproximación de los pequeños a los libros para jugar, tocar, manipular; libros con forma de peluche o con hojas de tela o cartón; libros con pequeñas cintas para estirar o ventanitas de gomaespuma para abrir. Y se insiste en que, poco a poco, los niños vayan aprendiendo a ver que esos objetos poseen un significado cuyas claves están aprendiendo a descifrar.

Además de lo llamativo de su aspecto, veremos que esos libros pueden ser sin texto o con texto; pueden ser un imaginario, en el que se van presentando objetos de un campo determinado –frutas, juguetes, animales, etc.–, o pueden ser ya pequeñas narraciones. Estos libros blanditos, o de cartón duro, pero resistente e inofensivo, pueden alternar en las edades tempranas con los libros que el niño no manipulará, sino que serán mostrados y leídos por el adulto. Puede ser creando un pequeño círculo a su alrededor o bien, de una forma más individualizada, con el niño en el regazo del adulto. Se ha hablado muchas veces del "triángulo afectivo" entre adulto, niño y libro: una forma de contacto que va de lo epidérmico a lo comunicativo; de la piel a la vista; de la proximidad al conocimiento.

Desde que los niños son muy pequeños, los libros alternan con las narraciones orales, los juegos mímicos, las canciones. Todo un aprendizaje inicial de la literatura y los libros ya está allí. Los niños se familiarizan con ellos. A su alrededor comienza a haber libros de muy diversos tipos; empiezan a hacer acto de presencia los libros de cartón y papel, con ilustraciones y texto. Poco a poco aprenden, con la mediación del adulto, a mirarlos con cuidado. Comprenden que aquel objeto está para ser contemplado y que, en cierta manera, aquel nuevo objeto también los interroga a ellos. Es decir, que les está demandando una serie de actividades intelectuales que aprenderán, poco a poco y con el concurso del adulto, a desarrollar.

Teresa Durán, basándose en Marion Durand, recoge los momentos en que el niño empieza a distinguir y entender el contenido de las imágenes (y textos) de un libro. Según esta autora, toda exploración de las ilustraciones de un libro pasa por tres momentos. El primero es *reconocer,* "es decir, aislar un signo visual singularizándolo respecto a su contexto y mencionándolo por su nombre y su función". El segundo es *identificarse,* "leer una imagen significa ser capaces de reconocernos en ella, de apropiarnos las vivencias ajenas y de proyectar las nuestras en los demás". El tercero es *imaginar,* que significa "proyectar, tirar adelante, crear una circunstancia nueva ante la propuesta que la imagen nos ofrece" (Durán, 2002).

4.3.2. Todo lo que un libro contiene

La creencia de que un libro infantil está formado solo por su texto es una idea obsoleta, y, además, empobrecedora. Los últimos años han dado impulso tanto a la importancia de la alfabetización visual como a la relevancia significativa de los paratextos.

Un libro para las primeras edades puede estar formado por texto y dibujos, o solo por dibujos. Parece que ha de ser fácil para un niño que no sabe descifrar la escritura. Pero no es tan sencillo. Entendemos por "alfabetización visual" la forma progresiva en la que un niño reconoce lo que está representado en una imagen. No solo reconoce aquel fragmento de la realidad que esta imagen representa, sino que también sabe descubrir su valor: cuál es su función e incluso su significado. Ve que las ilustraciones tienen un valor documental (esto es una vaca, esto es un coche, esto es un abejorro, etc.), pero que también tienen un valor expresivo que nos hace ver que la vaca está triste, el coche es divertido o el abejorro da miedo. La forma de un trazo, el peso de un color, el contraste con un fondo lleno o vacío y, sobre todo, la intención de una ilustración no es algo que se posea desde que uno nace; debe aprenderse. Esto contradice la idea tan extendida de que la ilustración es la parte *fácil* de un libro mientras que descifrar la escritura es la parte *difícil*. Y el aprendizaje visual surge lentamente, adquiriendo el hábito de mirar libros ilustrados, contrastando diversas imágenes, aprendiendo a aislarlas y a contrastarlas, a interrogarlas y a compararlas… Aprenden a ver las emociones que el lenguaje plástico puede transmitir. Pero, sobre todo, con la guía de un adulto con el que se pueda compartir, contrastar, interrogarse sobre lo que un libro en su conjunto nos propone.

¿Qué otros elementos tiene el libro? En los años ochenta del siglo XX, el investigador francés G. Genette identificó y nombró todos los elementos que, sin ser el texto ni la ilustración, conforman el sentido de un libro y ayudan al lector a descifrarlo, clasificarlo y entenderlo. Eran los llamados *paratextos*. En ellos, Genette distinguía entre:

a) El *peritexto,* o los elementos que están situados en el texto, o junto a él.
b) El *epitexto,* que sería toda la información complementaria que el lector (o el mediador) puede encontrar en el exterior del libro, pero que se refiere a él, como críticas, publicidad, complementos didácticos, etc.

En los peritextos podemos encontrar el título, la portada, las guardas, la cubierta, la tipografía, la compaginación, el tamaño, el anagrama de la editorial o de la colección. El uso de colores sombríos en la cubierta, de unas guardas que remiten a los personajes de dentro o que plantean una continuidad (o un avance) respecto al tema del libro, una tipografía que imita la caligrafía de un niño, o una compaginación sorprendente que los obliga a reflexionar sobre el contenido, la intención o el tipo de narración que tienen delante, o bien les descubre claves que, en un principio, no habían sospechado.

Todos estos elementos interrogan al niño o, por el contrario, le aseguran la pertenencia de aquel volumen que tiene entre sus manos a una colección, a una tipología determinada de libro, a una intención expresiva o documental. Así, por ejemplo, Benítez

nos presenta un estudio con unos niños de 3 años que progresivamente son capaces de ver el anagrama de la colección que están usando (Benítez, 2013). En lo que respecta a los epitextos, es obvio que los niños, directamente, no se van a ver influidos por ellos, pero sí lo estará el mediador bien informado que conoce lo que se ha dicho sobre este libro en las revistas especializadas o en la publicidad.

4.3.3. Dialogar y compartir los libros

Como señalan diversos autores (Chambers, 2001; Mercer, 2007; Durán, 2007), la interacción y el intercambio verbal entre el niño y el adulto suponen una de las bases de la construcción del conocimiento. En el caso de la educación literaria, el diálogo en torno a un libro que comparten los niños y un adulto mediador supone una fuente de aprendizaje sólida, abierta y múltiple. El niño descubre, se interroga, rechaza o acepta. El mediador le escucha, le orienta, conduce sutilmente el diálogo y remarca las partes que le pueden aportar nuevos significados o el camino hacia nuevas preguntas fértiles. Durán lo expresa claramente, refiriéndose a los libros de imágenes para los niños muy pequeños:

> Con un poco de suerte puede producirse la situación afectiva de una colectura relajada y receptiva por parte del adulto. […] De tal manera que el círculo comunicativo, donde el adulto primero responde la pregunta del niño y después es el niño quien responde la pregunta del adulto, se convierte un círculo cognitivo en el que el niño no sólo habrá memorizado la palabra y la forma que el dibujo ha otorgado a la palabra, sino también el aspecto lúdico-afectivo de la relación colectora (Durán, 2007: 103).

La incitación al diálogo y a la participación ha de comenzar rompiendo el esquema en el que el alumno piensa que la respuesta es la que el profesor conoce de antemano. Se necesita una comunicación real, en la que el mediador desconozca lo que el alumno vaya a decir: qué le ha parecido el libro. Hay que evitar preguntar significados globales, valores metafóricos que el mediador, buen conocedor del texto, ya sabe. Una interacción provechosa funciona a modo de una colcha de *patchwork,* en la que cada alumno va aportando su impresión, sus vacilaciones o sus entusiasmos. Será el docente quien ha de coser esos retazos, les dé configuración y sentido, y ayude a los que intervienen en ese diálogo a nombrar, a ubicar, a agrupar y a contrastar conceptos.

Chambers da un eje productivo de generación de respuestas. Se debe remarcar:

– Lo que gustó.
– Lo que no gustó.
– Lo que desconcertó o no se entendió.
– Aquello que parece encontrarse en otros libros leídos previamente.

El desarrollo de preguntas a partir de este esquema, atendiendo a las respuestas y aprovechando cualquier hilo que conduzca a un concepto sólido, creará el entramado necesario para hablar de los libros de una forma segura y libre. El mediador debe callar

mucho, ver las respuestas que se relacionan y dar la oportunidad de que surjan conceptos nuevos.

Este desarrollo de preguntas, o este acompañamiento lector, recibe el nombre de "mediación". Como dice V. Amat:

> El papel de la mediación en la formación literaria se centra en el conocimiento de las obras, pero también en el diseño de intervenciones didácticas basadas en la creación de prácticas estimulantes que permiten que el alumno tome conciencia de cómo la literatura busca nuestra implicación emotiva, interroga nuestra realidad desde el libro, establece construcciones entre los elementos y utiliza detalles para la construcción global (Amat, 2010: 46).

Siguiendo a Amat, el objetivo del docente en el diálogo literario es tan complejo como sutil. Debe aprender a escuchar, a delimitar respuestas, a reconducir el diálogo cuando se pierde, a subrayar los elementos que conducirán a nuevos nudos discursivos, a tener en cuenta a todos los participantes, a elegir lecturas que supongan algún elemento sorpresivo o inesperado en el horizonte lector de los alumnos, etc.

4.4. Conceptos clave

– Leer antes de leer: conjunto de prácticas aplicables a los alumnos de educación infantil en las que la manipulación de libros, el enfrentamiento al objeto libro o las primeras preguntas e interrogaciones acerca de las ilustraciones, el título, los personajes o la trama sientan las bases del aprendizaje lector y el inicio de la competencia literaria. El papel del adulto como mediador es esencial o clave en este proceso.
– Paratextos: concepto que determina los elementos que conforman un libro más allá del texto y las ilustraciones. En cierta manera, lo enmarcan y le dan pautas al lector para su comprensión o su ubicación en un área determinada de sus saberes previos. Pueden ser el título, la cubierta, la colección, el indicador de edad, etc.
– Interacción: podríamos definir la interacción como una dinámica de aprendizaje en la que el intercambio de saberes, observaciones e intuiciones de las personas en situación de aprendizaje conduce a una creación colectiva de conocimiento.
– Diálogo literario: una de las prácticas frecuentes de la interacción es la conversación en torno a un libro o un texto determinado, en la que se formulan hipótesis, se verifican inferencias o se aportan observaciones que contribuyen a la comprensión de un texto y a la discusión abierta acerca de su significado.
– Mediación literaria: se trata de un adulto o persona con mayor competencia literaria que recoge las intervenciones, las ordena, las reconduce cuando es necesario y las sintetiza de cara a la construcción de la competencia literaria del grupo y los individuos que lo forman.

4.5. Para saber más

Benítez, E. (2013). La importancia de los paratextos en las aulas de educación infantil, CLIJ, 252 (39-43).

En este artículo se relata una experiencia de construcción de expectativas a partir de los elementos de la portada de los libros, llevada a cabo con niños de 3 años, en un CEIP público de Alicante.

Chambers, A. (2007). Dime. México: Fondo de Cultura Económica.

Esta obra es una buena herramienta para los profesores que quieran ayudar a los alumnos a hablar de las lecturas. En ella se ofrece información práctica sobre la conversación literaria en las aulas; no se limita a actividades puntuales, sino que presenta algunos procesos involucrados en la lectura y conversación sobre libros.

Mercer, N. (2001). Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós.

Mercer aporta las bases psicopedagógicas de la interacción. Vemos cuáles son los mecanismos que intervienen en la creación colectiva del conocimiento, y cómo su desarrollo depende de las estrategias que usemos.

4.6. Actividades de desarrollo

1. Preparar el guion de una conversación literaria a partir del álbum Vamos a cazar un oso u otro similar para un grupo de niños de 5 años a partir de los elementos de la portada y contraportada. Solicitar permiso a una escuela para poder llevarlo a la práctica. Escribir un registro de la sesión y, después de revisarlo con profesores de la facultad, presentarlo al grupo de maestros de educación infantil del centro.
2. Proponer tres lecturas para niños de 4 años que permitan establecer conversaciones literarias a partir de similitudes de personajes o de temas. Preparar cinco preguntas para el inicio de las conversaciones. Tener en cuenta las reglas básicas para formular preguntas presentadas por A. Chambers.

PARTE II
RECEPCIÓN

5
Los inicios de la conversación oral

5.1. Punto de partida: una conversación en el entorno familiar

Una niña de 3 años y 10 meses y un niño de 1 año y 11 meses, hermanos, están jugando en su casa, acompañados de su madre. La transcripción se ha realizado respetando las características del habla infantil.

– Ana: (Jugando con un juego de construcciones). Mira, ahora pongo esto, esto del castillo.
– Pablo: (Acercándose con una pieza en la mano). Poma… illo.
– Ana: (Se pone delante, impidiendo el acceso de su hermano a la construcción). ¡No! Deja, deja ahí.
– Pablo: (Intenta llegar a la construcción). Pone illo.
– Ana: (Lo aparta). Pero no… ¡Mamá!
– Madre: (Se acerca). ¿Qué?
– Ana: (Mostrando). Mira, mi castillo. Tiene tes todes.
– Pablo: (Sigue intentando llegar a la construcción). Pone illo, pone Pabo.
– Ana: (Impide el paso de nuevo). ¡No, no lo pones!
– Madre: (Señalando lo que trae el niño pequeño). Pero mira, ¡es una bandera! Eso puede estar encima de una torre del castillo.
– Ana: (Impide de nuevo el acceso). ¡Pero no! Es un castillo.
– Madre: Así cuando lleguen los caballeros podrán ver desde lejos de quién es el castillo.
– Pablo: A poné (se dirige hacia el castillo trastabillando).
– Madre: (Lo detiene). ¡Espera! Mirad, hay cuatro banderas… ¿Cuál os gusta más?
– Ana: (Mirando las piezas). Pero ¿para qué es la banera?
– Madre: Bandera.
– Ana: Banera.
– Pablo: ¿Nanera?
– Madre: Pues sirve para mostrar quién vive dentro… Los castillos tenían banderas. Como en la portada del cuento que sacaste de la biblioteca ayer, mira, voy a por él (hace ademán de alejarse, pero finalmente se queda).
– Ana: (Señala una pieza distinta de la que tiene su hermano). Me gusta más esa doja.
– Pablo: (Acercándose). Poné Pabo.
– Madre: ¡Anda! Sí que es bonita… Mira, Pablo, ¿quieres poner mejor esta de aquí?

Toma, toma esta bandera roja.
– Pablo: Sí, poné, poné toja (la pone, pero tira una parte de la torre).
– Ana: ¡Ayyyy! Lo ha dompido todo.
– Madre: Hombre, no, no lo ha roto todo… Se ha caído una pieza nada más. Mira, vamos a pedirle que la ponga él con mucho cuidado y así aprende.
– Ana: Pero no…
– Madre: Ayúdale tú, ya verás. Mira, Pablo, te ayuda tu hermana a poner la pieza que se ha caído.
– Pablo: (mirando alternativamente a su madre y a su hermana). Pesa no, pone.
– Ana: (Impidiendo que se acerque). ¡No!
– Madre: Sí, mira, Pablo te pide permiso. Dile: "Ana, ¿te puedo ayudar?".
– Pablo: (Mirando a su madre). Ayudá Nana.
– Madre: (Con el niño, señalando a la niña). Así…, dile: "¿Te puedo ayudar?, que me gusta jugar contigo".
– Pablo: (Mirando a su hermana). Totigo.
– Madre: Venga, ponedlo. ¿Os ayudo yo?
– Ana: No… Pablo, aquí. Aquí adiba. Ya está.

5.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

La anterior conversación surge de una situación cotidiana de juego. Los tres interlocutores participan en función de la acción que se está desarrollando, y en función también de la competencia en comunicación lingüística de la que dispone cada uno. Según ese nivel de competencia, cada una de estas personas puede intervenir de forma más o menos exitosa, pero el éxito global de la comunicación depende de cómo cooperan para hacer progresar la conversación de forma adecuada para todos. En este sentido, es importante la gestión de la interacción por parte del adulto, como persona más competente en comunicación lingüística.

Analizamos a continuación las características más relevantes del fragmento observado: los tres interlocutores muestran diversos niveles de competencia en cuanto al manejo del sistema lingüístico –fonética, morfosintaxis, léxico– y en cuanto a los procedimientos utilizados para organizar el discurso y gestionar la interacción.

5.2.1. Aspectos del sistema lingüístico

La persona adulta dispone de un sistema perfectamente establecido, como corresponde a su edad. Las características de su fonética, léxico y opciones morfosintácticas obedecen al uso habitual de su zona geográfica y nivel sociocultural.

Por lo que respecta a los niños, observamos en las intervenciones de ambos características propias de un sistema lingüístico que se encuentra en desarrollo, pero en

cada caso hay características específicas que dependen del grado de adquisición que han alcanzado, que viene en cada caso condicionado por su edad.

En lo que respecta al sistema fonológico, es decir, el sistema de sonidos significativos de la lengua de su entorno, se observa cómo la niña mayor puede utilizar de forma adecuada prácticamente todos los sonidos de su lengua, y presenta algunas dificultades para pronunciar sonidos que suelen ser de adquisición tardía, como el fonema vibrante múltiple que se representa en la escritura con el dígrafo "rr" o bien con "r" en posición inicial de palabra. Cuando debe pronunciar ese sonido, lo sustituye por el sonido oclusivo dental sonoro /d/ (por ejemplo, dice *doja por "roja" o bien simplifica la sílaba que lo incluye, cuando dice *tes por "tres"). En este breve fragmento se observa también otro fenómeno de simplificación de la sílaba cuando omite la "n" final de sílaba en una palabra que no es todavía muy familiar para ella, dice *banera por "bandera".

El habla de su hermano pequeño incluye más fenómenos fonéticos debidos a su menor nivel de desarrollo: se producen fenómenos de asimilación de sonidos cuando dice *poma por "toma", o *nanera por "bandera", asimilación de sílabas cuando dice *Nana por "Ana", y hay simplificación silábica cuando dice *poné por "poner" o *illo por "castillo". En algunos ejemplos se dan dos fenómenos al tiempo, y así cuando el niño dice *totigo por "contigo" se da al tiempo una asimilación del sonido y una reducción de la sílaba, mientras que cuando el niño dice *pesa por "pieza", además de la simplificación del diptongo, hay una sustitución del fonema interdental fricativo sordo por el dental fricativo sordo /s/, que no se debe en este caso a la variedad geográfica del idioma, sino a la experimentación articulatoria propia de ese momento de desarrollo.

Respecto de la sintaxis, las intervenciones de la niña mayor muestran cómo su nivel de desarrollo, caracterizado por el recurso a oraciones simples, vinculadas al contexto inmediato de la acción, le permite ya desplegar muchas opciones expresivas; con todo, hay algunas restricciones propias de su edad como no utilizar aún el subjuntivo para dar una orden en negativo (dice *no lo pones en lugar de "no lo pongas"), o recurrir a una regularización del participio del verbo "romper", cuando dice *rompido por "roto". En el caso de su hermano, sus intervenciones son muestra de la etapa en la que los niños recurren a combinaciones de dos elementos, que realmente exigirían un mayor despliegue gramatical, pero que los niños todavía no son capaces de utilizar. Así, la secuencia *poma illo se correspondería con la secuencia más elaborada como "toma, pon esto en el castillo". A pesar de esto, el vínculo de las emisiones infantiles con su contexto inmediato permite que esas combinaciones mínimas puedan funcionar en el discurso. Por otro lado, su recurso a la palabra *pone se correspondería con el correcto "pongo", y muestra cómo todavía no están adquiridas las claves morfológicas que permiten realizar la concordancia de persona en el verbo, que el niño resuelve incorporando su nombre "Pabo", e incluso el pronombre "yo".

En relación con el léxico, este breve fragmento da cuenta de la esperable mayor amplitud de vocabulario de la niña mayor con respecto a su hermano, y es interesante el momento en el que se produce la introducción de una palabra nueva para ambos, "bandera". La realidad a la que hace referencia es una de las piezas del juego de las

construcciones que ambos niños manejan, pero no conocen su nombre ni tampoco la funcionalidad de dicha pieza en el juego. Es su madre quien les aporta la palabra que designa la pieza por la que los niños discuten, aludiendo a su funcionalidad. Con esa aportación, los niños pueden pronunciar, desde sus distintas posibilidades, dicha palabra, pero eso no quiere decir que conozcan exactamente su significado, y, sobre todo, que la construcción del significado del término no pueda evolucionar a lo largo de sus vidas, incorporando elementos denotativos y connotativos al concepto designado.

5.2.2. Aspectos pragmático-discursivos

La organización del discurso es muy incipiente en el caso del niño más pequeño. Como se ha dicho previamente, los mensajes que utiliza suelen estar formados por dos elementos y, gracias al contexto compartido, sus interlocutores pueden intuir la funcionalidad de sus palabras y actuar en consecuencia. En el caso de la niña mayor, su capacidad de organizar el discurso es claramente superior, pero sus palabras están todavía muy ancladas en el contexto específico de la acción que desarrolla. En este punto es muy interesante la aportación de la madre que, como adulta competente en el uso de la lengua, retoma las aportaciones de los niños y ofrece nuevos modelos de organización del discurso.

Asimismo, la madre regula la interacción entre los niños, indica los turnos y da pautas para que la acción conjunta se articule sobre un discurso cooperativo. Sugiere el uso de determinados mensajes e incluso explicita para la niña mayor el valor ilocutivo –el sentido en contexto– del mensaje que proporciona al niño pequeño, cuando les dice: "Sí, mira, Pablo te pide permiso. Dile: 'Ana, ¿te puedo ayudar?'". Gracias a su actuación, la interacción que estaban llevando a cabo los niños pasa de orientarse hacia un posible conflicto a promover la cooperación. Esta intervención de la madre tiene un carácter educativo, pero sin duda proporciona a la vez a los niños un modelo competente de conversación que incide en el desarrollo posterior de la acción.

5.2.3. La intervención del adulto

Las aportaciones de la madre se dirigen principalmente a promover el avance del discurso ligado a la acción compartida, y llega a conseguir que el discurso regule la acción. Respecto de las características formales del sistema lingüístico de los niños, la madre realiza reparaciones a la forma (contrapone el término "roto" al incorrecto *rompido utilizado por la niña), pero esta reparación no exige la repetición para la asimilación inmediata por parte de la niña, sino que se trata de una intervención a medio plazo, consciente de que en el proceso de desarrollo del lenguaje los niños cometen ciertos errores que a largo plazo desaparecerán. Cuando la madre presenta el término "bandera" sí insiste en la forma correcta de la palabra, debido al hecho de que se trata de una

palabra nueva para los niños, pero tampoco exige la repetición exacta por parte de los pequeños, admite las aproximaciones desde su nivel. Su actuación muestra de este modo su respeto por el lenguaje infantil: presta atención a lo que los niños dicen para poder interpretarlo correctamente, no imita su pronunciación de modo que no banaliza los esfuerzos de los niños por adecuar su habla a la propia de su entorno y les devuelve modelos adecuados de discurso.

5.2.4. En conclusión

Del breve fragmento que presentamos podemos extraer varias conclusiones:

1. Los niños se comunican en función de la competencia de la que disponen, que, aunque todavía en desarrollo, los convierte en usuarios de su idioma.
2. El sistema lingüístico infantil es experimental y creativo, pero el hecho de estar participando de un contexto compartido con un adulto asegura su funcionamiento.
3. La madre, como adulta competente en el uso lingüístico, juega un importante papel en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños al adoptar una actitud de escucha y cuidado para interpretar sus mensajes de una forma no precipitada, ofrecer modelos de discurso y explicitar información sobre el lenguaje, tanto formal como de índole pragmática.
4. Los discursos generados son contingentes: aparecen en función de la naturaleza de la acción conjunta, sin atender a niveles de dificultad lingüística, sino a la funcionalidad en contexto.
5. La acción conjunta se puede ver modificada por la propia comunicación.

5.3. Saberes de referencia

Uno de los logros fundamentales para los niños en el periodo que va desde su nacimiento a los 6 años es su avance en la capacidad de comunicarse a través de la lengua o lenguas propias del entorno en que viven. Ser capaz de utilizar el lenguaje verbal significa desarrollar capacidades interrelacionadas de representación de la realidad, relación con los demás y aprendizaje.

5.3.1. La comunicación en la primera infancia

Los procesos de adquisición y de desarrollo del lenguaje se inician en los primeros años de vida, continúan durante el resto de la infancia y no se consideran concluidos hasta la adolescencia, cuando los hablantes han logrado una competencia comunicativa que les permite interactuar autónomamente en sociedad. Con todo, el desarrollo de la capacidad

de uso de la lengua no se termina nunca, como nunca se termina la potencialidad de vivir distintas experiencias o conocer nuevas realidades.

La evidencia de que los niños de 6 años sin problemas en su desarrollo son capaces de participar en procesos de comunicación, relación y aprendizaje de un cierto nivel, sea cual sea su lengua o lenguas, indica que la facultad de comunicarse a través de una o más lenguas surge de forma natural en los seres humanos. Cuando decimos que este desarrollo es natural nos referimos a que no se da una instrucción formal conscientemente dirigida a los niños, pero a la vez no es posible pensar en una evolución espontánea: el medio social en el que los niños están insertos propicia que desarrollen su competencia en comunicación lingüística en función de las posibilidades de su evolución biológica.

Desde su nacimiento, los bebés se incorporan a las vivencias de su grupo social, principalmente en el marco de su familia. De hecho, pasan a ser el centro de la actividad que desarrollan los adultos encargados de su cuidado, quienes acogen al nuevo miembro de la familia atendiendo a todas las señales que envía y actuando en consecuencia. Así, por ejemplo, el llanto del bebé puede indicar hambre, lo que propicia que la actividad adulta se centre en alimentarlo. Todas las acciones que tienen como centro a la criatura incorporan lenguaje dirigido a ella, que, además, es sensible a los gestos y estados de ánimo que transmiten las expresiones de los adultos. Estos, o niños mayores del entorno familiar, interpretan esta sensibilidad de los bebés como una voluntad de conversar, y por ello responden a través de la comunicación lingüística a las señales que las criaturas van ofreciendo, o bien inician conversación con los pequeños buscando su respuesta. Estas interacciones entre adultos y bebés, apoyadas en el contacto físico y visual y basadas en un lenguaje especial, muy melódico y afectivo, son comparables a una conversación.

El componente pragmático de la comunicación –toda su funcionalidad en contexto, y en particular los aspectos no verbales y paralingüísticos– es explicitado por el adulto y ofrece al pequeño claves para participar en el intercambio comunicativo, en principio de una forma más expectante, y progresivamente, en función de sus capacidades, de forma más activa. En las interacciones con los niños, los adultos hablamos más despacio, en un tono más elevado, cuidamos la pronunciación, aumentamos la expresividad lingüística y gestual, terminamos todos los enunciados, hacemos redundante nuestra expresión y hacemos continuas referencias al contexto. Ofrecemos de este modo un apoyo implícito para que los niños accedan al funcionamiento de la lengua en uso, comprendan nuestros mensajes y, a largo plazo, se incorporen de forma activa en la comunicación.

Todas las rutinas sociales que se dan en la vida de los bebés –la alimentación, los cambios de pañal, el baño, el juego…– generan gran cantidad de oportunidades para la interacción contextualizada entre las criaturas y las personas de su entorno. En ellas, los niños más pequeños mostrarán un desarrollo lingüístico muy incipiente, basado en las miradas, la gestualidad, la risa, el llanto, el gorjeo y balbuceo, pero a medida que van sumando experiencias comunicativas en contexto, irán adquiriendo todas las habilidades y conocimientos que les permitirán ser hablantes de la lengua o lenguas de su entorno, esto es, ser capaces de articular los sonidos que modelan los significados, de recurrir a

palabras y combinarlas en secuencias que guarden una organización gramatical y discursiva en el marco de contextos de uso adecuados.

La experiencia comunicativa en contexto confiere al niño desde los 0 años la categoría de usuario del idioma en la medida en que participa de estas interacciones sociales, y será a través de esa participación como irá adquiriendo progresivamente una mayor autonomía como usuario. Evidentemente la capacidad de uso del sistema lingüístico a la edad de un año difiere enormemente de la esperable a los cinco, pero hay aspectos en común en todos los niños menores de 6 años: su participación activa y creativa en la comunicación compartida con otras personas, la naturaleza experimental y fluctuante del sistema comunicativo que utilizan, así como la dependencia de sus interlocutores en el proceso de construcción del significado compartido. En este sentido, es importante destacar el papel de las personas que forman parte del entorno social de los niños, quienes se esfuerzan en hacer comprensibles los mensajes adultos sin infantilizarlos, están atentos al sentido de las emisiones de los niños, las reparan cuando es necesario sin romper la fluidez natural de la conversación y explicitan elementos del contexto discursivo para propiciar la negociación del significado entre adultos y pequeños. Estas experiencias son el motor para que en los años posteriores de su infancia y adolescencia se consolide su competencia comunicativa en lengua oral y pierda esa naturaleza experimental en favor de un uso normalizado.

5.3.2. Desarrollo de la capacidad comunicativa oral

¿Qué entendemos por "competencia comunicativa" en lengua oral? Parafraseando el propio concepto, diremos que se trata de ser capaz de comunicarse adecuadamente a través de la lengua oral en diversos contextos y con diferentes finalidades. Antes hemos hecho referencia a que los niños adquieren la capacidad de comunicación de forma natural a través de la sucesiva participación en experiencias compartidas con otros hablantes. Sin embargo, esto no quiere decir que la adquisición de la lengua oral sea un proceso madurativo sin más; la calidad de las distintas experiencias en que los niños se involucran puede determinar su nivel de competencia como usuarios de la lengua oral.

A) Los textos orales

Es frecuente oponer los textos orales a los escritos, basándose en que los primeros se realizan en presencia del interlocutor y, por ello, admiten un mayor apoyo en el contexto inmediato que determina el recurso a anacolutos, circunloquios, repeticiones, vocabulario menos variado, etc. Esta idea se refuerza porque en la experiencia de cualquier hablante son muy frecuentes los usos orales no formales. Sin embargo, la oposición entre la lengua oral y escrita deja de funcionar cuando consideramos que dentro de la comunicación oral caben tanto usos cotidianos como usos formales: existen textos orales que exigen un alto nivel de formalidad, como una conferencia, o bien que

han sido creados para ser escuchados en otro contexto, como la banda de sonido de un vídeo o un mensaje en un contestador telefónico, por ejemplo. Hay muchos casos, por tanto, en que la lengua oral requiere una organización discursiva semejante a la de la lengua escrita, y, por ello, más que una oposición, debemos pensar en una diversidad de usos, tanto formales como informales, que forman parte de la competencia comunicativa oral.

Tampoco podemos considerar que los usos cotidianos, por resultar más informales, no son exigentes para los usuarios: los recursos expresivos o humorísticos que puedan incluir, así como la dificultad que a veces puede entrañar conseguir la gestión de la interacción entre los interlocutores en contexto, también demandan competencia por parte de los hablantes. Ser capaz de comunicarse adecuadamente a través de la lengua oral no supone, por tanto, una competencia menor frente a la escrita; participar de la comunicación oral es siempre exigente para el usuario.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) profundiza en las habilidades necesarias para participar en procesos de comunicación oral, y diferencia actividades de producción oral, comprensión auditiva e interacción oral. La interacción oral hace referencia a discursos orales plurigestionados, en los que dos o más interlocutores alternan como hablante y oyente, y se involucran en un proceso de construcción compartida del significado en la interacción, mientras que la producción oral se corresponde principalmente con discursos monogestionados. La comprensión auditiva, por su parte, puede realizarse tanto sobre textos monogestionados como plurigestionados, y hace referencia a la habilidad de quien escucha de comprender el sentido de los mensajes de los que no forma parte como interlocutor. En cualquier caso, la comunicación oral se concreta en textos orales que pueden ser monogestionados o plurigestionados y pueden tener un mayor o menor nivel de formalidad, determinada por el contexto y la intencionalidad de la comunicación.

B) La competencia comunicativa oral

Ser competente en comunicación oral implica disponer de un dominio suficiente del sistema lingüístico –pronunciación, léxico, morfosintaxis– y haber vivido experiencias que hayan dotado al hablante de la capacidad de manejar una serie de aspectos relevantes para la comunicación que permita que participe con éxito en procesos de interacción oral, producción oral o comprensión auditiva. Dichos aspectos son:

– Identificar las características de la situación comunicativa para saber ajustar el grado de formalidad que requiere. Para ello es preciso comprender el rol de cada interlocutor en el contexto específico de comunicación.
– Controlar la organización discursiva y la progresión informativa: generar o comprender textos orales implica manejar procedimientos de progresión informativa que permiten la cohesión y la coherencia de los textos. Estos procedimientos se constituyen en

función de distintas estructuras retóricas o modos de organización del discurso, que si bien pueden ser de naturaleza muy diversa, suelen identificarse con cuatro operaciones básicas: la narración, la descripción, la explicación y la argumentación.

– Saber gestionar adecuadamente la interacción. Esto implica saber cuándo intervenir y cómo incorporar las intervenciones ajenas. Incluso en los discursos monogestionados es preciso tener en cuenta a quien escucha para contribuir a activar su comprensión del discurso.

– Saber negociar el significado: nos comunicamos a través de mensajes que muestran al tiempo su concreción literal –las palabras que decimos–, su funcionalidad en contexto –qué queremos decir con esas palabras concretas– y las consecuencias en los interlocutores –el efecto que causan en ellos–. Esta complejidad comunicativa se rige por ciertas normas tácitas que es preciso controlar para que los intercambios comunicativos se establezcan cooperativamente y logren así construir un sentido compartido. Para ello, es preciso actuar según las normas de cortesía propias de cada cultura, así como controlar los procedimientos de modalización del discurso que permiten expresar aquello que queremos decir desde la posición que ocupamos, los conocimientos y las actitudes de los que disponemos.

– Saber manejar los elementos no lingüísticos que son intrínsecos a la comunicación oral. Un hablante competente comprende el valor comunicativo de la posición de los interlocutores según el lugar físico que ocupan en el momento de la comunicación –el valor proxémico–, de la gestualidad y miradas de los participantes –el valor cinésico–, así como el valor de la entonación, el ritmo, los silencios, los sonidos no lingüísticos que acompañan al discurso –los elementos paralingüísticos–.

Todos estos aspectos están presentes en cualquier proceso de comunicación oral, lo que da cuenta de la compleja actividad que es preciso desplegar para llevar a cabo una comunicación competente. Ahora bien, como hemos dicho previamente, no existe una instrucción formal para aprender a comunicarse a través de la oralidad; aprendemos a través de la participación en distintas experiencias compartidas con otros hablantes en contextos concretos de uso y con unas finalidades específicas. Las oportunidades de experimentación que tenga cada hablante facilitarán que desarrolle la sensibilidad necesaria para actuar de manera adecuada en cada momento.

5.3.3. Los estudios sobre adquisición del lenguaje

A pesar de que se trata de un proceso que presenciamos todos los días, no deja de asombrarnos cómo niños de apenas 3 años llegan a un cierto nivel de uso del sistema fonológico, léxico, morfosintáctico y pragmático de su lengua. Nos sorprenden particularmente sus primeras palabras, pero también la rapidez con la que incorporan nuevo vocabulario y cómo recurren a diferentes opciones expresivas para resolver sus necesidades de comunicación a través de una lengua que no dominan aún. A veces

atribuimos sus avances a su capacidad de memorización y repetición, pero nos llama también la atención cómo demandan y consiguen información que utilizan para organizar verbalmente la realidad, y explorar sus elementos y las relaciones que se establecen entre ellos; consiguen sorprendernos con expresiones originales, que en el contexto inmediato de la conversación resultan significativas y funcionales, si bien extrañas a la lengua utilizada por los adultos. Nos emociona identificar usos típicamente infantiles que ligamos a nuestros propios recuerdos de infancia y, sobre todo, disfrutamos compartiendo con los niños sus tanteos y sus logros mientras, casi sin advertirlo, estamos apuntalando y guiando su desarrollo comunicativo.

La adquisición de una lengua es pues un fenómeno sorprendente y complejo. Durante décadas, la investigación sobre esta cuestión ha buscado explicaciones que subrayan distintos aspectos que intervienen en ella, como son: la capacidad innata de adquirir una lengua que todos los humanos tenemos, la actividad cognitiva que se relaciona con el proceso de adquisición y la influencia que el medio social puede tener en dicho proceso.

A) La visión innatista de la adquisición del lenguaje

En pocos años, los hablantes de cualquier lengua son capaces de generar mensajes organizados en función de una sintaxis compleja. Según el planteamiento innatista, iniciado con los estudios del lingüista Noam Chomsky, esto solo puede explicarse desde la dotación biológica innata con la que todo niño nace: por un lado, nuestro cerebro dispone de una información específicamente lingüística, común a cualquier lengua, denominada *gramática universal,* y, por otro lado, contamos con un mecanismo que permite que el hablante fije, desde toda esa información universal, aquellas estructuras combinatorias propias de la lengua de su entorno.

Esta visión se opuso a la explicación conductista, que consideraba que la lengua se adquiría por imitación de una conducta observable en el grupo social, a través de un proceso de condicionamiento operante. El hecho de que los niños emitan enunciados desconocidos en la lengua que aprenden (por ejemplo, dicen “rompido” en lugar de “roto”) muestra, desde el punto de vista de Chomsky, que la lengua no se adquiere por imitación, sino por la existencia de una capacidad combinatoria general que en poco tiempo se especializa en las normas específicas de cada lengua. Desde esta perspectiva se obvian los factores relacionales y afectivos asociados al desarrollo lingüístico.

B) La teoría genética de Piaget

Jean Piaget, por su parte, consideró que en la adquisición del lenguaje interviene el desarrollo intelectual humano, que permite al individuo superar la acción a través de la capacidad de representación de la realidad. Desde su punto de vista, el niño construye activamente el sistema lingüístico a través de su experiencia en el mundo. A medida que

lo explora y lo comprende va precisando palabras para nombrar distintas realidades y sistematizar las relaciones que pueda haber entre ellas. En un primer momento su lenguaje estará muy ligado al contexto inmediato, para después avanzar hacia una dimensión intersubjetiva que le permitirá transmitir cualquier tipo de información a otras personas. De este modo, los niños se convierten en usuarios de la lengua de su entorno.

C) Explicación sociocultural para la adquisición del lenguaje

Para el psicólogo soviético L. S. Vygotsky la adquisición del sistema lingüístico consiste en la progresiva interiorización individual de una entidad social, la lengua. Observa que, desde su nacimiento, el niño entra en contacto con el lenguaje a través de su interacción con otras personas de su entorno. Los adultos o niños mayores que conviven con la criatura la integran en los procesos comunicativos propios de su actividad social, de forma que –análogamente a como, jugando a un juego, se aprenden progresivamente sus normas hasta dominarlo– ese niño interioriza los usos comunicativos de su entorno y llega a ser a medio plazo un usuario competente. Jerome Bruner, seguidor de los planteamientos de Vygotsky, ha estudiado cómo se produce el desarrollo lingüístico infantil en contextos familiares, y ha mostrado el apoyo esencial que ofrece el entorno social. Las personas involucran a los niños en situaciones comunicativas repetitivas, que Bruner denomina *formatos,* en las que la comunicación está muy pautada y es muy redundante; esto facilita que los niños pasen de depender de esa acción externa a anticipar la acción comunicativa y, a medio plazo, dejen de necesitar ese apoyo de los adultos y puedan participar autónomamente en situaciones de comunicación compartida con otras personas.

El modelo vygotskiano resulta especialmente coherente con la consideración actual de la lengua como actividad social en contexto, y permite comprender el potencial de la experiencia comunicativa en los primeros años de vida para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Comparte con el constructivismo piagetiano la idea de que el lenguaje se adquiere a través de la actividad experimental en el medio, pero se diferencia de él en la consideración del medio como un elemento también activo en el proceso, así como en su idea de que la participación del niño en procesos de comunicación social precede y propicia su desarrollo lingüístico y con él, el intelectual. Por ello, es un modelo especialmente potente para la educación por mostrar cómo los entornos sociales de desarrollo en la infancia –las familias, el contexto escolar– contribuyen al desarrollo lingüístico de los individuos. Por otro lado, es preciso considerar también la existencia de mecanismos y capacidades innatas que juegan un importante papel en los procesos de adquisición lingüística y determinan en gran medida las características formales del sistema lingüístico en la infancia.

5.3.4. Breve panorama de la competencia comunicativa de los niños hasta los

6 años

Como hemos venido diciendo, la interacción compartida entre adultos y niños es el motor del desarrollo lingüístico de los pequeños. La naturaleza concreta de estos intercambios, su riqueza y estilo comunicativo, puede variar en las distintas experiencias de crianza, si bien es posible observar un esquema evolutivo general, de carácter orientativo, que exponemos muy brevemente a continuación.

Durante su primer año de vida, los niños participan en los intercambios comunicativos, además de con los sonidos propios del llanto o la risa, una serie de sonidos que en un primer momento son gorjeos aislados y progresivamente avanzan hasta convertirse en un balbuceo que ya se ha acomodado a la fonética propia de su lengua. Estas emisiones no suponen ningún despliegue de normas morfosintácticas ni pueden identificarse con palabras concretas, pero sin embargo tienen un valor funcional en el marco de la interacción compartida con otras personas. De hecho, las primeras palabras del bebé –"papá", "mamá"–, son en realidad producto del balbuceo, al que el entorno social que está incorporando a la criatura a los usos comunicativos del grupo ha dotado de un valor semántico, y por ello propicia su repetición y uso en contexto.

Es en torno al año de edad cuando, en el marco de actividad comunicativa compartida con adultos, los niños empiezan a articular sus primeras palabras, asociadas a las rutinas de crianza en que están inmersos. Se trata de emisiones con una fonética estable que adquieren un valor semántico y pragmático complejo: una sola palabra está expresando en realidad un mensaje más amplio. Así, cuando un niño dice "aba" puede estar indicando que quiere beber agua, o bien señalando la presencia de agua en el lugar en el que está. Este tipo de emisiones se denominan *holofrases* precisamente por el hecho de contener en potencia esa complejidad discursiva. Progresivamente, los niños de esta edad van expresándose con combinaciones de dos palabras, que dan lugar ya a un primer despliegue sintáctico, si bien implícito. El contexto compartido entre adulto y niño propicia que esas emisiones puedan funcionar de forma equivalente a una secuencia más elaborada, de forma que animan al adulto a seguir ofreciendo estrategias de apoyo a la comunicación –enunciados completos, redundantes, articulados de forma clara– que facilitan la construcción conjunta del significado y originarán nuevos avances en la capacidad comunicativa infantil. Sobre los 2 años, las experiencias comunicativas en las que los niños han participado los han dotado de una mayor cantidad de recursos comunicativos: disponen ya de un número considerable de palabras en las que se puede apreciar un sistema fonológico todavía cuajado de fenómenos articulatorios desconocidos en la lengua adulta, pero que permiten identificar ese vocabulario en uso. La sintaxis es aún incipiente y se dan algunos usos creativos que no existen en la lengua adulta, si bien, con el apoyo adulto, les permiten solventar sus necesidades de comunicación. El vocabulario también se caracteriza por contener usos impropios, producto de restringir, expandir o inventar la referencia de las palabras que están construyendo desde su uso en contexto.

A los 3 años los niños han aumentado la complejidad de sus experiencias

comunicativas y han diversificado los contextos de comunicación. Disponen de un gran conjunto de palabras de uso común, continúan algunos fenómenos articulatorios, pero el sistema fonológico es ya muy estable. Su sintaxis es bastante correcta, pero simple. Sus mensajes muestran una alta dependencia del contexto, es decir, los niños encuentran dificultad para utilizar el lenguaje y lo desvinculan del aquí y ahora del contexto comunicativo en el que están participando.

Entre los 4 y los 5 años el volumen y calidad de las experiencias comunicativas vividas les permiten llegar a una normalización considerable de su sistema lingüístico. La articulación de las palabras es ya la propia de su entorno, si bien puede haber todavía algunos fenómenos articulatorios relacionados con fonemas de mayor dificultad articulatoria (como la vibrante múltiple "rr"), o bien problemas con palabras que contienen estructuras silábicas complejas. El léxico resulta más preciso y se observa en los niños una actitud de curiosidad por conocer un gran número de palabras. La sintaxis está más desarrollada, aunque puede haber incorrecciones en concordancia o en los procedimientos de subordinación. Son capaces de llevar a cabo una comunicación con un cierto grado de independencia del contexto, lo que repercute en una mayor autonomía en su capacidad de negociación del significado.

Estos hitos que hemos descrito en el desarrollo lingüístico infantil son orientativos, ya que existe diversidad entre los individuos. Como hemos indicado previamente, el motor para el desarrollo lingüístico es la participación en interacción social en contexto, que, articulada con las capacidades, preferencias y circunstancias de cada individuo, dará lugar a un determinado proceso de desarrollo lingüístico.

5.4. Conceptos clave

– Organización del discurso: hace referencia a la utilización de distintos recursos lingüísticos con el fin de lograr una adecuada progresión informativa, coherencia y cohesión de los enunciados que aseguren su funcionamiento en contexto.
– Gestión de la interacción: la comunicación presupone interacción entre quienes participan en ella. Dicha interacción se organiza en función de los distintos roles que adquieren los interlocutores, que condicionan los turnos de intervención. Gestionar la interacción significa tomar decisiones sobre en qué momento intervenir y de qué forma ceder la palabra en el marco de la comunicación compartida.
– Paralingüístico: hace referencia a aquellos elementos no verbales pero que están presentes en el discurso oral y condicionan el sentido de la comunicación, como la entonación, el ritmo, la velocidad en la pronunciación, los silencios o los sonidos no lingüísticos. Estos elementos inciden directamente en cómo se interpretan los enunciados, puesto que una misma afirmación varía completamente si se enuncia entre risas o con seriedad. Los aspectos paralingüísticos, así como otros elementos de la comunicación no verbal, como la posición en el espacio de los interlocutores, sus miradas y gestos, adquieren un valor esencial en los intercambios comunicativos de los bebés y niños pequeños, pues son su recurso principal para comprender las emisiones que se dirigen a ellos.
– Holofrase: con este término se conocen las primeras emisiones verbales de los niños durante el proceso de adquisición de la lengua. Son comparables en su estructura a una palabra, pero sin embargo tienen un valor informativo superior a ella, es decir, para explicitar su sentido en contexto sería necesaria una secuencia verbal más amplia que la palabra. Estas primeras emisiones del lenguaje infantil adquieren una gran relevancia en las conversaciones entre niños y adultos, y resultan muy motivadoras para

ambos.

– Reparación del discurso: cuando los participantes en la comunicación tienen diferente nivel de competencia en el uso de la lengua en que hablan, como ocurre en situaciones de enseñanza y aprendizaje de idiomas o bien durante el proceso de adquisición de la lengua, la persona más competente en el uso adquiere la responsabilidad de hacer avanzar el discurso compartido a la vez que favorece que su interlocutor pueda aprender a corto y medio plazo los usos adecuados de la lengua. Por ello, retoma aquellas partes del discurso de quien aprende que suponen un impedimento para el avance de la conversación –por tratarse de usos impropios en dicha lengua–, los reconvierte en modelos adecuados y consigue así el avance del discurso al tiempo que ofrece el modelo correcto de uso.

5.5. Para saber más

Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.

En este libro clásico J. Bruner explica cómo los niños adquieren el lenguaje a través de su participación en formatos de crianza compartidos con las personas de su entorno más cercano. A lo largo de los seis capítulos del libro el autor describe con detalle cómo la calidad de la interacción significativa y funcional con hablantes más capaces es lo que promueve el desarrollo lingüístico en la infancia.

Clemente Estevan, R. A. (1995). Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos. Barcelona: Octaedro.

Esta obra ofrece una mirada descriptiva sobre los hitos de desarrollo del sistema lingüístico en los primeros años de vida de los niños. Resulta útil para conocer el patrón evolutivo de desarrollo de la competencia lingüística –relativa al desarrollo fonológico, léxico, morfológico y sintáctico– y pragmática en la infancia.

5.6. Actividades de desarrollo

1. En grupos, realizar y grabar en formato audiovisual una conversación entre alguno de los miembros del grupo y un niño o niña de entre 2 y 5 años. Antes de comenzar la grabación es preciso decidir cómo se va a motivar dicha conversación (llevar un libro de imágenes y conversar sobre él, plantear una actividad conjunta, diseñar preguntas, etc.).

   Analizar posteriormente la grabación en los siguientes aspectos:

   – Cómo se ha gestionado la interacción a lo largo de la conversación.
   – Qué rasgos propios del lenguaje infantil han sido registrados.
   – Qué características ha tenido el lenguaje utilizado por el adulto.
   – Qué valor han tenido los elementos no verbales en la comunicación.

   Terminar con un breve análisis de las dificultades y logros de la experiencia, y mencionar en qué se podría modificar si debiera repetirse.

2. Consultar a las familias sobre el propio proceso de adquisición del lenguaje. Recopilar anécdotas y curiosidades sobre la competencia comunicativa infantil y recoger también información sobre las estrategias y recursos como juegos o canciones que las familias recuerdan haber empleado para favorecer el proceso de aprendizaje lingüístico. Analizar los datos obtenidos a la luz del conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje.

6
La lengua oral entre la familia y la escuela

6.1. Punto de partida: conversaciones en la familia y en la escuela

Se presentan a continuación dos fragmentos de conversación en los que participa una misma niña, de 4 años, en su casa y en la escuela. En la primera conversación se recoge una situación familiar: la niña tiene una caja de música que le gusta mucho y a la que llama "la música". Al dejar las bolsas de la compra sobre la mesa los padres la tiran y se rompe, de forma que la melodía ya no suena. Al día siguiente, la niña menciona lo ocurrido en la conversación en gran grupo que se está desarrollando en su aula.

6.1.1. Una tarde, Ana y sus padres en la casa

– Ana: (Llorando). No se oye ya…
– Madre: Espera, vamos a intentar arreglarlo… ¿A ver? (se dirige al padre). Mira, es el mecanismo… Ah, no… Es esto, ya no se queda fijado aquí.
– Ana: Pero yo quiero la música.
– Padre: Espera, a ver si podemos arreglarlo.
– Madre: Es esto, ¿ves? Si pudiéramos pegarlo…, pero hará falta soldarlo.
– Ana: ¿Soldarlo?
– Madre: Sí, con una herramienta especial… Se pone calor, se funde este metal y entonces puedes unirlo… ¡Como si fuera pegamento!
– Ana: Entonces le ponemos pegamento.
– Padre: No, el pegamento no vale: lo soldamos, hay que fundirlo.
– Ana: ¿Fundirlo?
– Madre: ¡Como cuando fundimos el chocolate el otro día! ¿Te acuerdas? Pues así…
– Ana: ¡Sí! Pues lo hacemos, en la cocina.
– Padre: No, nosotros en casa no podemos, porque hace falta una cosa. (A la madre). ¿Tu padre tendrá un soplete?
– Madre: Vamos a preguntarle a abu (marca el teléfono y se lo pasa a la niña. Mientras, el padre recoge la compra).
– Ana: Hola, abu.
– Abuelo: ¡Hola, Ana! ¿Qué tal estáis?
– Madre: Pregúntale si tiene un soplete.

– Ana: Bien. ¿Tienes un, un, eh… soplete?
– Abuelo: ¿Un soplete? ¿Lo necesitas para el cole? (Ríe).
– Ana: Es para la música… Se rompió y hay que fundirlo.
– Abuelo: A ver, explícamelo bien.
– Madre: (Por otro teléfono. Ana escucha pero no vuelve a intervenir). Es la caja de música, se ha roto una pieza de dentro y, como no queda fija, no suena. Si lo pudiéramos soldar, se arreglaba. Tú tienes un soplete, ¿verdad?
– Abuelo: Sí, uno pequeño además, que podría servir. Pero tendría que verlo… Bueno, tráemelo mañana y lo vemos.
(Unos minutos después, la niña sigue disgustada).
– Madre: Mira, Ana, vamos a hacer una foto de la caja y se la mandamos al abuelo, a ver qué nos dice. (Envía la foto a través del teléfono).
(Unos minutos más tarde).
– Madre: (Mirando el móvil). ¡Mira, ya respondió el abuelo! Espera, que le escribo: "¡Gracias, abuelo!". (En voz baja). Ya está. (Dirigiéndose a la niña). Dice que parece muy fácil soldarlo, y que te va a arreglar también la manivela, que está torcida. Qué bien… ¡Cuánto sabe el abuelo!, ¿eh?
– Ana: Sabe curar animales.
– Madre: Claro, era veterinario, siempre trabajó en eso… ¡Y ahora cura tus juguetes! (Ríe).

6.1.2. La mañana siguiente, Ana con su maestra y sus compañeros del grupo de 4 años en la escuela

– Maestra: (Van a entrevistar a algunas mamás y papás que trabajan en lo que a los niños les gustaría ser de mayores). La semana que viene nos va a visitar el papá de Miguel, que es veterinario. Tenemos que preparar las preguntas que le vamos a hacer, ¿vale?
– Ana: Abu también es veterinario.
– Laura: ¿Qué es veterinario?
– Ana: Que cura animales. Y hoy me va a curar la música.
– Maestra: Eso es, un veterinario es un médico de animales. Pero…, ¿qué has dicho de la música?
– Ana: Que hoy me va a curar la música, porque sabe fundir una cosa.
– Maestra: A ver, shhh (pide silencio a todos llevándose un dedo a la boca). ¿Qué es eso de que va a curar la música?
– Ana: Es que, es que ayer mamá y papá rompieron la música. Y abu sabe curar muchas cosas porque cura animales y va a curar la música.
– Maestra: No sé si me entero bien…
– Ana: Y va a arreglar la manivela.
– Pedro: ¿Qué es la manivela?
– Maestra: No sabemos…, no entendemos…, pero Ana nos lo explica, a ver. ¿Qué va a

arreglar… tu abuelo? ¿O es tu abuela?
– Ana: Mi abuelo. Una caja que hace música. Y se rompió, pero la va a fundir.
– Maestra: ¡Ah! Es una caja de música…, y tu abuelo la va a arreglar, porque sabe cómo arreglarlo, ¿sí?
– Ana: ¡Sí! Lo va a curar con fuego.
– Maestra: ¿Y tú vas a ver cómo lo arregla? (La niña asiente). Pues luego nos lo tienes que contar aquí, ¿vale? Que igual nos sirve para arreglar otras cosas.
– Ana: Vale.
– Maestra: Te fijas bien y luego nos lo explicas. ¡Venga! Vamos a pensar qué queremos preguntar al papá de Miguel cuando venga. Es el primero de los papás y mamás que vamos a entrevistar, y trabaja en algo que a muchos os gustaría aprender. Es veterinario. Es médico de animales.
– Laura: ¿Y cuando los perros van a ese médico, lloran?
– Maestra: ¡Anda! Pues no sé. Igual eso es una pregunta interesante. Voy a escribir nuestras ideas y luego lo ordenamos, ¿de acuerdo? A ver, Laura, ¿qué has preguntado?
– Laura: Que si lloran los perros.
– Maestra: Que si lloran cuando van al médico, porque…, ¿por qué llorarán?
– Pedro: Porque los pinchan.
– Maestra: Pues tendremos que saber si los perros lloran cuando van al médico… ¿Porque tienen miedo de que los pinchen? ¿Vosotros tenéis miedo? ¡Nooo!
– Varios: ¡Síii!
– Andrea: Sí porque duele.
– Maestra: No duele tanto…, si al ratito ya os habéis olvidado. Además es bueno, esos pinchazos se llaman vacunas y sirven para que no nos pongamos malos, para que no tengamos enfermedades peligrosas. Hace mucho tiempo los niños no podían pincharse y estaban muy enfermos… Es mucho mejor vacunarse y poder estar bien, ¿a que sí?

6.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

La visión socioconstructivista para el desarrollo del lenguaje subraya la importancia del apoyo del medio social para el progreso de la competencia comunicativa infantil. Los niños menores de 6 años que están escolarizados –prácticamente todos en el segundo ciclo de la educación infantil– reparten su tiempo entre el contexto de su familia y el contexto escolar. Ambos entornos se complementan y ofrecen a los niños oportunidades para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Las dos conversaciones anteriores sirven para valorar de qué forma cada uno de estos contextos apoya el desarrollo lingüístico infantil.

6.2.1. La conversación en la casa

Los participantes en la conversación son cuatro: la niña de 4 años, su madre, su padre y, a través del teléfono, su abuelo. Si bien no todas las familias responden a esta estructura, sí es habitual que, como en este caso, los niños tengan muchas oportunidades de interactuar de forma muy personalizada y natural con uno o más adultos de su entorno familiar a lo largo del día. La estructura familiar también permite a los niños acceder a modelos reales de uso de la lengua entre adultos, y mostrar las pautas culturalmente establecidas para la gestión de los turnos de habla y la cortesía verbal que las diversas situaciones requieren.

La conversación se inicia y evoluciona a partir de inquietudes de la niña; en primer lugar, la madre y el padre se esfuerzan en resolver el "problema" que se ha generado, y en segundo lugar, a lo largo de la interacción incorporan a la niña a la conversación, y aportan la información necesaria para que esta pueda comprender los procesos y realidades a los que están haciendo referencia.

Las situaciones en el hogar propician la incorporación de recursos verbales, no verbales y vocabulario muy variados, determinados por la diversidad de acontecimientos que afectan al entorno familiar. Ninguna palabra o estructura discursiva se considera fácil o difícil, simplemente se incorpora cuando es necesaria y se ofrecen claves para que la niña pueda comprender y participar en la conversación.

Los contextos familiares pueden ser diferentes en cuanto al grado de conciencia que tengan los adultos sobre su función en el desarrollo lingüístico infantil. En una situación semejante a la dada, los padres podrían haber optado por interactuar principalmente entre ellos en lugar de incorporar a la niña en la comprensión de los procesos. Hablar *con* la niña, siendo conscientes además de que se habla *para* la niña, para que su competencia comunicativa aumente, exige una sensibilidad que no siempre está presente al mismo nivel, incluso en el contexto de una misma familia. En el caso de esta situación concreta, en esta familia concreta, la voluntad de incorporar a la niña en una conversación enriquecedora para ella se hace evidente en varias ocasiones: los circunloquios para explicar qué es "soldar", la búsqueda de un contexto compartido para propiciar la comprensión del término "fundir" en lugar de ofrecer una explicación en abstracto, e incluso la opción de promover que sea la propia niña quien explique lo que está sucediendo a una tercera persona, el abuelo, cuando lo incorporan a la conversación. El hecho de que finalmente sea la madre quien explica lo que está ocurriendo al abuelo, ajeno hasta entonces al contexto, no debería entenderse como una limitación para la expresión libre de la niña, sino como un apoyo de su madre, conocedora de la dificultad de la pequeña para explicitar toda la situación.

Es interesante también cómo la madre involucra a la niña en comunicación escrita a través del teléfono móvil. Ana no es quien escribe, pero su madre la hace partícipe del mensaje escrito que envía a su abuelo.

Por último, las opciones tomadas para la transcripción no permiten reconocer las características de la variedad específica del idioma que maneja esta familia, pero es obvio

que dicha variedad determina las opciones de la niña en cuanto a pronunciación, entonación, selección léxica, procedimientos de organización discursiva o pautas de comunicación no verbal.

En resumen, el contexto familiar ofrece muchas oportunidades de calidad para promover el desarrollo lingüístico, el debido al modelo constante que ofrecen los adultos, la facilidad con la que los niños se incorporan a la interacción y la existencia de un contexto compartido que permite a los adultos graduar cuándo deben aportar nueva información para garantizar la comprensión. Además, las situaciones que se viven en familia, así como las realidades aludidas son amplísimas; en un mismo día se puede comentar una noticia sobre, por ejemplo, la exploración de Marte o cualquier asunto de actualidad, aprender una receta de cocina y visitar a un familiar en el hospital. Si además de esta riqueza propia de los contextos cotidianos hay conciencia de la importancia del desarrollo lingüístico, la familia constituye un contexto muy enriquecedor.

6.2.2. La conversación en el aula

Los participantes en la conversación obtenida en situación escolar son veintidós niños de 4 años y la maestra tutora del grupo. Esta configuración impide que la comunicación entre adulto y cada uno de los niños sea en todo momento tan personalizada como es en familia. Sin embargo, esto constituye una oportunidad de aprendizaje para los niños: la escuela les da la experiencia de participar en la comunicación en el grupo, moderada por la maestra, lo que supone su primera oportunidad para comunicarse en un ámbito público, en el que todos tienen que aprender a expresarse y a escuchar desde el interés y el respeto por las opiniones ajenas, saber prevenir posibles conflictos en el grupo e involucrarse en procesos de enseñanza y aprendizaje compartidos.

La comunicación se activa por iniciativa de la maestra, como moderadora. Les propone un reto comunicativo: van a realizar una entrevista a un invitado y tienen que preparar las preguntas entre todos. La forma de gestionar el grupo de la maestra la lleva a incorporar un comentario que Ana hace al grupo, que no parece estar relacionado con el hilo del discurso que la maestra acaba de iniciar, pero esta prefiere respetar la espontaneidad de los niños de 4 años que obligarlos a seguir estrictamente el tema.

La intervención de Ana muestra su dificultad para utilizar el lenguaje descontextualizado: al expresarse no tiene en cuenta que sus interlocutores no conocen lo que ocurrió en su casa la tarde anterior y, por tanto, no pueden comprender lo que está diciendo. La maestra consigue, a base de preguntas y reformulaciones, aproximarse a ese contexto y apoyar a la niña para que su intervención llegue a ser comprensible para el grupo. Es interesante cómo, en lugar de recriminar que haya provocado un cambio de tema sobre lo propuesto, la maestra permite la experimentación y la cierra proponiendo a la niña retomar esa cuestión de forma más planificada en otra ocasión. De este modo consigue que la niña se sienta cómoda en su aportación y a la vez retomar el hilo principal del discurso compartido en el grupo.

La dinámica de preparar una entrevista supone iniciar a los niños en un uso formal de la lengua oral: una entrevista planificada a un adulto. La maestra debe promover que los niños realicen aportaciones, y ayudarlos después a convertir esas aportaciones en preguntas pertinentes y bien estructuradas, que los niños deberán recuperar el día que se realice la entrevista. Los niños experimentarán, por tanto, la práctica de una oralidad formal, mediada por una planificación previa escrita.

A medida que la maestra ayuda a los niños a formular preguntas, les ofrece información complementaria dirigida a conseguir que todas las aportaciones estén cargadas de sentido para todo el grupo. Al mismo tiempo, ofrece un modelo de uso descontextualizado del lenguaje.

En resumen: el discurso en el aula viene determinado por las decisiones que tome la maestra como gestora de la comunicación en el grupo: ella es quien da y quita la palabra, quien decide qué hilos de discurso se pueden hacer avanzar, quien modera las conversaciones entre los iguales en el marco del gran grupo. Esto requiere mucha habilidad para crear un espacio en el que los niños intervengan cómodamente y tengan, por tanto, oportunidades para aprender. Además, la maestra se convierte en el referente de uso de la oralidad: es su responsabilidad ofrecer a los niños un modelo de lengua oral adecuada para el establecimiento de relaciones y el aprendizaje en el nivel de educación infantil, y es su responsabilidad también propiciar que los niños avancen en dichos usos de la oralidad. Por todo esto, participar en la comunicación del aula resulta comprometido para los niños, pero en la medida en que se dé una gestión adecuada de la comunicación en el grupo, supone un espacio muy propicio para el desarrollo de una oralidad complementaria a la familiar.

6.3. Saberes de referencia

La escolarización en la etapa 0-6 no es obligatoria, pero sí está muy extendida en nuestro entorno. Si ya es frecuente que los niños menores de 3 años asistan a la escuela infantil, en el ciclo 3-6 el nivel de escolarización es casi total. Los niños de estas edades, por tanto, desarrollan su capacidad de comunicarse tanto en su contexto familiar, que puede ser muy diverso dependiendo de los casos, como en el escolar, que responde a unas características específicas en cuanto a su función social, los espacios en que se desarrolla, las actividades que se generan y la estructura social del grupo-aula.

6.3.1. El contexto de la educación infantil

La escuela infantil supone un primer acceso a un contexto público de carácter educativo, caracterizado por la situación evolutiva de los niños desde su nacimiento hasta los 6 años y su potencial de desarrollo y aprendizaje. Permite a niños tan pequeños relacionarse con personas –otros niños y adultos– con las que establecen un vínculo diferente del familiar.

La pertenencia a ese grupo favorece su participación en experiencias específicamente diseñadas para promover enseñanza y aprendizaje, propicia el conocimiento de vivencias ajenas y acostumbra a pautas comunes de comportamiento útiles para todos. Toda esta nueva actividad social complementa a la familiar y contribuye también al desarrollo comunicativo en la infancia.

Si en familia los discursos son habitualmente plurigestionados, poco formalizados y es frecuente que el niño sea su protagonista, en la escuela aparecen las primeras oportunidades de hablar en público de una forma más monologada, así como de escuchar ese tipo de discursos cuando los realizan otras personas. Además, el discurso plurigestionado se diferencia del familiar debido a la propia configuración del grupo: en la escuela un adulto gestiona la comunicación compartida en el grupo, e incluso en los casos en que se cuenta con más de un maestro en el aula, la mayoría de los participantes son niños de corta edad que deben aprender a interactuar entre sí. Por último, el acceso a la escuela supone conocer distintas personas que ocupan distintos roles en el centro, así como conocer a otras familias con sus peculiaridades.

Lo deseable es que ambos contextos, el familiar y el escolar, construyan en conjunto un entorno educativo favorable para cada uno de los niños. Para ello, resulta importante cuidar el vínculo entre educadores y familias y asumir la existencia de diversidad en el grupo, causada por las distintas circunstancias de crianza y educación en las que cada niño esté inmerso en su entorno familiar.

6.3.2. La diversidad sociolingüística

Al adquirir el lenguaje, los niños adquieren un medio de actuación en sociedad que les permite desenvolverse de forma cada vez más adecuada en diferentes contextos y con distintas finalidades. Pero esto no significa que todos los hablantes de una misma lengua lleguemos a comunicarnos exactamente igual: la lengua, como producto social, refleja la diversidad interna de un grupo humano tan amplio como el que comparte un mismo idioma.

La diversidad de la que hablamos está relacionada con distintas cuestiones, entre las que destacan la variación geográfica, la sociocultural y la de estilo. Cada vez que una persona se comunica a través de la lengua oral, activa la variedad de pronunciación, léxico y sintaxis propios de su zona geográfica, recurre a formas de expresión propias de su entorno sociocultural y, además, imprime a su discurso unas opciones específicas de estilo. Esto da cuenta de la diversidad interna que existe en cualquier idioma humano, sobre todo si la comunidad de personas que lo hablan ocupan zonas geográficas muy amplias o distantes. Por todo esto podemos decir que no existe un uso estándar de la lengua: la percepción de la existencia de una lengua correcta frente a variedades no tan correctas es el resultado de la preeminencia de una variedad sobre otras por motivos políticos, no lingüísticos.

La variación de estilo se relaciona con preferencias personales, mientras que la

variación geográfica y sociocultural condicionan de otro modo al hablante: lo sitúan respecto a distintos grupos sociales. El concepto de "comunidad de habla" nos ayuda a comprender esto: una comunidad de habla es un grupo humano que reconoce una variedad lingüística –geográfica y sociocultural– como propia. Sus usos comunicativos le otorgan una determinada identidad a la que se siente afectivamente unido.

6.3.3. Las comunidades de habla en la escuela infantil

Todos los niños menores de 6 años se encuentran en el momento inicial de desarrollo de su competencia comunicativa; disponen de un sistema fluctuante y creativo, y muestran una clara voluntad de ir adaptando su competencia a la de adultos o iguales más capaces en la medida que les permite ser cada vez más autónomos en su actuación en sociedad. Ahora bien, tenemos que entender que este desarrollo comunicativo se produce tanto en términos cuantitativos –los niños van mejorando sus capacidades– como cualitativos, ya que van adoptando las formas de comunicación propias de su comunidad de habla.

Por tanto, los niños escolarizados antes de los 6 años experimentan la pertenencia a dos comunidades de habla, la familiar y la escolar, que pueden ser más o menos coincidentes. La investigación educativa se ha preocupado fundamentalmente de los casos en los que las comunidades de habla de las familias se diferencian de la comunidad de habla escolar, vinculada a una oralidad formal apta para el desarrollo de relaciones humanas en un contexto público y para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿En qué casos se pueden producir estas diferencias? Estudios clásicos como los de Bernstein (1989) o Labov (1983) se ocuparon de explicar cómo familias de baja condición socioeconómica o de determinados grupos étnicos no encuentran identificación entre su forma de comunicarse, propia de su comunidad de habla, y el habla escolar, lo que podía provocar fracaso en la trayectoria educativa de los estudiantes. Si bien es importante no caer en un determinismo al valorar esta cuestión, sí es necesario tener en cuenta que hay familias en las que las madres y los padres han seguido una trayectoria formativa que los integra en una comunidad de habla vinculada a un nivel sociocultural medio o alto, mientras que en otras familias los adultos no disponen de esa formación y, por tanto, pertenecen a una comunidad de habla ligada a un nivel sociocultural más desfavorecido. Podemos presuponer que los niños de estas familias puedan extrañar algunos de los usos propios de la lengua escolar, mientras que otros niños pueden sentir la variedad escolar más cercana a su experiencia.

En otro estudio clásico, Wells (1988) señaló un importante factor del contexto familiar que establecía diferencias en la trayectoria de los niños en la escuela: independientemente de su condición social, aquellos que estaban familiarizados con la narración de cuentos presentaban menos problemas a la hora de incorporarse a los procesos de comunicación propios del entorno escolar. El hábito de escuchar cuentos contados o leídos por sus padres acerca a los niños a un uso descontextualizado de la

lengua oral, y favorece así su adaptación a la comunicación propia de la escuela.

En todo caso, es responsabilidad del sistema educativo conseguir que la relación entre el contexto familiar y el escolar sea fructífera, para conseguir la identificación y una afectividad positiva por parte de todos los niños hacia los modos de comunicación propios de ambas comunidades de habla. Por tanto, el contexto comunicativo escolar debe ofrecer oportunidades de experimentación a los niños de forma que se establezcan puentes desde las variantes de la lengua presentes en el aula hacia el discurso escolar, común a todos.

6.3.4. La lengua escolar: relación y aprendizaje

La lengua que se utiliza en la escuela responde a dos funciones básicas: la relación y la construcción de conocimiento. En ambos casos, al tratarse de un contexto público, la lengua oral adquiere un rango de formalidad propia de la comunidad de habla escolar. Por otro lado, la lengua oral es también objeto de aprendizaje, por lo que se espera de los niños una mejora en este sentido.

A) Lengua de la escuela y construcción del grupo

El docente, como moderador del discurso en el aula, es el responsable de promover un uso de la lengua orientado a la construcción del grupo, integrando las especificidades de cada uno de sus miembros. Los niños aprenden a verbalizar sus sentimientos, experiencias y opiniones, se habitúan a respetar los turnos de palabra, escuchan a los otros, y se acostumbran a negociar las normas que regulan el funcionamiento del grupo, así como a resolver a través de la comunicación los conflictos que puedan surgir. El contexto escolar favorece estos aprendizajes en la medida en que los exige para que la actividad cotidiana –estar y hacer juntos– pueda funcionar.

B) Lengua de la escuela y acceso al conocimiento

El contexto escolar es también el espacio donde los niños acceden a nuevos conocimientos. Acompañar a los niños en el descubrimiento de nuevos conceptos y las relaciones entre ellos conlleva el manejo de un discurso descontextualizado, en el que la precisión léxica y la progresión informativa adquieren un grado de exigencia notable, pues es necesario presentar realidades concretas, pero también abstractas, así como establecer relaciones de causa-efecto, contigüidad, oposición u otra índole entre fenómenos. Cabe además la alusión al pasado o al futuro hipotético, o a lugares, experiencias o realidades lejanas.

La lengua oral ligada al conocimiento se acerca de este modo al funcionamiento de la lengua escrita ya que se sitúa fuera del contexto inmediato de la acción compartida.

Con todo, como hemos dicho previamente, se trata de acompañar a los niños en su aprendizaje. Esto se consigue precisamente estableciendo puentes entre conocimientos ya presentes en la experiencia infantil y nuevas realidades que sea relevante incorporar para resolver problemas en la escuela.

C) Lengua de la escuela y construcción conjunta del conocimiento

Cuando pensamos en la comunicación en el aula en situaciones de aprendizaje es frecuente imaginar situaciones de monólogo del docente combinadas con secuencias de interrogación del docente a un alumno, respuesta de este y evaluación del primero. Esta pauta de interacción, conocida por su sigla IRE (del inglés: *initiation-response-evaluation*), corresponde con un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la transmisión unidireccional de conocimientos. Desde hace décadas, sin embargo, se defiende que el discurso de aula debe ser compartido, cogestionado en el grupo, de modo que se asegure la participación de todos y, no menos importante, se facilite que se hagan explícitos los conocimientos previos de quienes aprenden con el fin de poder construir conocimiento sobre ellos.

En efecto, el contexto escolar no debe ser un espacio de presentación de conocimientos desde el docente al grupo, sino de exploración de conocimientos. El docente, como moderador del grupo, puede aportar nuevos saberes, pero no presentarlos como si el mero hecho de nombrarlos conllevara su adquisición. Bien al contrario, la lengua oral en el aula debe funcionar como un instrumento de exploración y de avance del conocimiento en el grupo, con el apoyo del docente.

En resumen: el contexto escolar supone un reto comunicativo constante para todos los niños, debido a sus diferencias respecto del contexto familiar. Algunos niños pueden sentirse más próximos a la comunicación típicamente escolar debido a sus experiencias previas en familia. En todo caso, los docentes de la etapa de infantil tienen el deber de hacer del aula un contexto adecuado para el desarrollo lingüístico de todos los niños que tengan bajo su responsabilidad. Esto implica saber establecer relaciones positivas en el grupo, de forma que todos los niños sientan su pertenencia a él; saber también cómo incorporar conocimientos especializados cuando esto sea relevante y saber, por último, gestionar un discurso en grupo dirigido a la construcción conjunta del aprendizaje. Todo ello se concreta en un discurso moderado por el docente, pero compartido por todos, que, si bien resulta exigente para los niños, se hace asumible gracias al apoyo brindado por el docente mediante una intervención consciente.

6.3.5. Opciones organizativas de aula y desarrollo de la lengua oral

Las diferencias entre la configuración de un grupo de hablantes en el hogar y en la escuela son evidentes. La presencia del adulto o adultos cumple funciones distintas en cada caso: en el contexto del hogar supone una oportunidad constante de

experimentación para el niño, mientras que, en el marco de la escuela, el hecho de que la gestión del aula recaiga sobre un solo adulto puede redundar en falta de opciones de experimentación para algunos niños, así como generar presión para participar en un entorno que se percibe como público. Por estos motivos es muy recomendable servirse de distintas opciones organizativas en el grupo, ya que pueden contribuir a mitigar la tensión que la participación en el discurso público tutelada por el docente podría generar.

Así, diferentes actividades surgidas de la dinámica de aula en las que la comunicación adquiera relevancia, como compartir las normas de un juego, plantear un procedimiento, exponer diferentes visiones sobre algo que se ha de decidir, pensar el contenido de una nota que se va a escribir, etc., podrían resolverse de forma más beneficiosa recurriendo a agrupamientos diversos que potencien las relaciones en el grupo sin generar una constante exposición al ámbito público.

A) Actividades en parejas y en pequeño grupo

Este tipo de agrupamiento favorece que la comunicación se establezca de forma natural entre los niños, ya que propicia la participación de todos y les permite llevar a cabo la negociación del significado en la interacción desde su nivel de competencia. Resulta especialmente positivo cuando cada uno de esos grupos o parejas lleva a cabo un juego o tarea específica, no necesariamente paralela a la del resto de grupos o parejas del aula. Esta diversificación de las tareas conlleva una apuesta por una mayor riqueza en la comunicación, pues a la calidad de la interacción que se genera en los grupos o parejas se une la posibilidad de una puesta en común posterior que resulte significativa gracias a la complementariedad de las aportaciones de cada pareja o grupo.

B) Actividades en gran grupo

Este tipo de agrupamiento resulta más exigente para la participación de los niños en el discurso de aula. Con todo, en la medida en que el docente saque partido a las alternativas de agrupamiento, la comunicación en gran grupo podrá apoyarse en lo previamente desarrollado en las parejas o pequeños grupos y ofrecer a los niños más seguridad para la comunicación compartida.

6.4. Conceptos clave

– Comunidad de habla: en cualquier lengua se dan variedades de uso determinadas por factores geográficos o sociales, de forma que se establecen diferencias entre distintos grupos humanos debido a su origen geográfico, su condición social o a ambas. En la medida en que un grupo humano se siente identificado con una determinada variedad, configura una comunidad de habla.
– Lengua oral formal: son los usos más controlados de la comunicación oral, generalmente asociados al ámbito público por oposición a la oralidad más espontánea de la vida cotidiana. La lengua oral formal

conlleva una organización más cuidada del discurso, un aumento de la variedad y precisión léxica y una mayor descontextualización del mensaje. Estos rasgos la acercan al funcionamiento de la lengua escrita, si bien otros, como la atención a los procedimientos de cortesía verbal y el control de la comunicación no lingüística que demanda la comunicación en ámbitos públicos, son específicos de esta dimensión de la oralidad.

– Discurso plurigestionado: hace referencia a procesos de comunicación en los que distintas personas participan con el rol de hablantes y también de oyentes. Por ello, todos los participantes asumen la responsabilidad de gestionar la interacción de forma compartida, organizando y respetando los turnos de intervención y la progresión de la información. Puede haber discursos plurigestionados en los que uno de los participantes adquiera una mayor responsabilidad en esa gestión compartida de la interacción, actuando como moderador.
– Discurso monogestionado: alude a procesos de comunicación en los que una persona ejerce el rol de hablante mientras que otra u otras se sitúan como oyentes. Aunque sea el hablante quien tiene la responsabilidad de hacer avanzar el discurso, ha de ser más sensible a las señales no verbales que quienes ejercen de oyentes para mantener su atención e interés.

6.5. Para saber más

Wells, G. (1988). Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia.

En este libro clásico se relata un estudio longitudinal sobre el desarrollo del lenguaje en el que se comparaban los contextos familiar y escolar. En él se expone el valor del contexto familiar en el desarrollo lingüístico infantil, especialmente el de la influencia de las experiencias con la lengua escrita, en particular los cuentos, en la trayectoria académica de los niños.

Domínguez, G. y Barrio, J. L. (2001). Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula. Madrid: Ediciones de la Torre.

En este libro se explora el discurso compartido entre una maestra y sus alumnos en el día a día de un aula de educación infantil. Se analizan situaciones de aula tanto planificadas como emergentes, y se muestra su valor para el aprendizaje lingüístico. Los relatos de las situaciones de aula permiten acceder a un modelo positivo de actuación docente, basada en la escucha y en la intervención no precipitada, que consigue enlazar las vivencias de los niños con el entorno escolar.

Ruiz Bikandi, U. (2002). ¿Lengua oral formal en educación infantil?, Aula de innovación educativa, 111 (23-27).

En este artículo se explica la naturaleza de la lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje en el marco de la educación infantil. Se reflexiona sobre el habla de casa y el de la escuela, y se sugieren pautas para llevar a cabo una adecuada intervención docente.

6.6. Actividades de desarrollo

1. Pensar las posibilidades que recursos como la biblioteca, el blog del aula u otros pueden tener para establecer lazos entre los entornos comunicativos familiar y escolar.
2. Observar el siguiente fragmento de una asamblea en que los niños hablan con su maestra (M) sobre lo que han hecho el fin de semana. Comentar las diferencias en la forma de comunicarse de las dos niñas y plantear a qué puede deberse. Considerar también si la docente podría

intervenir de forma distinta.

– María: Esta camiseta la pinté yo. Con mamá.
– M: Qué bonita.
– Pedro: Pues no la podrás lavar. Yo pinté mi pantalón pero mi mamá me lo borró con la lavadora.
– M: Mmm… Es que no todas las pinturas sirven para la tela, para la ropa. María, ¿la pintura que tú usaste era especial? ¿Tú crees que lo podrán lavar en tu casa?
– María: Sí. Es de una caja que me regaló mi tía. Y se lava.
– M: ¿Nos cuentas cómo lo pintaste?
– María: Pues… Mmm… Sacamos pintura. Y miramos los colores. Mamá pintó la casa y yo esto.
– M: El árbol.
– María: Sí. Y el cielo.
– M: Ese cielo, ¿brilla un poco?
– María: Sí, es una pintura que brilla. Y mamá lo pintó con una tiza y luego con un pincel lo hicimos las dos. Con las pinturas de la caja.
– M: Así que primero lo marcasteis, y luego ya echasteis la pintura. Ajá.
– María: Sí. Porque si no, nos podíamos equivocar. Y mamá lo planchó ayer para que no se quite nunca, nunca.
[…]
– M: Paula, ¿tú qué hiciste este fin de semana?
– Paula: Yo hice un bizcocho con mamá.
– M: ¿Sí? ¿Y cómo lo hicisteis? ¿Nos lo cuentas?
– Paula: Pues…, el bizcocho. En el horno.
– M: Pero… ¿Qué pusisteis? ¿Harina?
– Paula: Eeeh…, cosas. En el horno. Y sale bizcocho.
– M: Pero… ¿Tú mezclaste los ingredientes?
– Paula: Sí.
– M: Ajá.

7
Convivir con entornos alfabetizadores. Los inicios de la comprensión escrita

7.1. Punto de partida: el diario de Marta

Fragmento del diario de Marta, una alumna del último curso del grado de Educación Infantil que realiza sus prácticas en un aula de 4 años.

> Martes, 3 de febrero:
>
> En el aula de Lara la literatura está siempre presente. Me explica que, desde que en sus estudios de magisterio se apasionó por los libros infantiles, no ha dejado de investigar y buscar ejemplares nuevos. Sus favoritos son los álbumes ilustrados; ella los concibe como auténticas obras de arte. Cuando no puede comprarlos –porque el presupuesto económico de la escuela no lo permite–, los obtiene a través del préstamo de la biblioteca móvil que han conseguido para el barrio los alumnos de cuarto curso.
>
> En su aula los libros están en cajas y en unos estantes a disposición de los niños (figura 7.1). Veo, por los rótulos de las cajas, que este trimestre han decidido separarlos en tres grandes grupos: libros de personas, libros de animales y libros que no son ni de personas ni de animales. Les gusta ordenarlos y clasificarlos a ellos mismos, y resulta muy interesante escuchar sus argumentos a la hora de organizarlos. Hoy los he oído deliberar entre ellos, en el momento de recogerlos, para decidir en qué caja guardaban cada uno. Mirar y hojear libros es algo que algunos suelen hacer cada mañana, cuando llegan de casa y esperan a que los demás lo hagan. Lara comenta que los ha visto crecer un montón en la capacidad de entretenerse mirándolos, y que se sorprende muy a menudo al comprobar cómo entre ellos son capaces de compartir detalles de las ilustraciones que incluso a ella le pasan desapercibidos.

Figura 7.1. Los libros están a disposición de los niños

Hace casi dos cursos que Lara está con este grupo, desde inicios de P3, y explica que, aunque conviven con los libros desde el primer mes, no ha sido hasta mediados de este curso que les ha visto disfrutar mirándolos, solos o en parejas. Ahora cree que casi prefieren hojear libros a manipular los muñecos de goma con los que jugaban de forma insistente a inicios de este curso (y yo misma lo confirmo). También les permite llevárselos a casa para leerlos con sus padres y compartir las historias que previamente ella les ha leído o contado. También les sugiere acudir a la biblioteca móvil y sacar libros en préstamo, el día que está abierta al barrio. Yo misma he escuchado a uno de los niños explicar, en la asamblea de clase, lo enfadado que estaba con sus padres porque no había conseguido una nueva lectura del álbum antes de devolver el libro al punto móvil. Lara siempre justifica a los padres: les explica a los niños que esto ocurre porque los papás y las mamás están muy atareados, y les sugiere que no se enfaden con ellos, pero que sean insistentes porque, aunque leer es muy divertido, a lo mejor sus padres todavía no lo han descubierto.

En la clase se diferencia la lectura de la explicación de cuentos. Cuando les permite escoger, los niños prefieren que Lara los cuente: "Explícalo solo con la boca", le pidió la otra tarde un alumno espontáneamente. Pero a ella le gusta leerlos por los beneficios que les aporta esa lectura (quizás se formó en mi misma universidad, porque sus argumentos son los que he escuchado en clase de didáctica de la lengua escrita). Además, es muy paciente con los niños y he comprobado que, si consigue capturarlos con las ilustraciones o con el argumento, son capaces de estar un buen rato atentos a su lectura e incluso le piden la relectura de algunos fragmentos, o de todo el álbum.

La he oído ser fiel a los textos escritos de las historias que lee –con gran expresividad, por cierto–. Pero en algunas ocasiones la descubro cambiando palabras y expresiones por otras de uso más frecuente (o que quizás debe intuir más simples). Cuando le pregunto por el motivo de estos cambios, me contesta que esas sustituciones son casi inconscientes, y que seguramente se deben a que quizás piensa que, con otras palabras, los niños comprenderán el texto más fácilmente y tendrán menos dificultades de seguir el argumento. Después, parece que ha vuelto a pensar en lo que habíamos comentado, porque ha verbalizado que debería confiar más en los niños y en su capacidad de inferir significados a partir de la lectura. Las ilustraciones que observan mientras ella lee, también les ayudan a obtener información y significación a través de distintos canales.

Me explica que ha convencido a sus demás compañeras para que incorporen la actividad de

leer utilizando el cañón de proyección, porque ha comprobado, en las conversaciones cotidianas de los niños, el incremento de vocabulario y de expresiones debido a la incorporación del lenguaje de los libros que leen y comentan conjuntamente cada semana.

En las conversaciones sobre los libros participan casi todos: quieren mostrar los detalles de la ilustración que les llaman la atención y contrastan aspectos del argumento que necesitan confirmar. Me parece sorprendente que se levanten siempre de donde están sentados para ir a tocar o mostrar en la pantalla lo que quieren compartir. Lara dice que las ilustraciones de los buenos libros empujan la expresión verbal de los niños. […]

7.2. La mirada del docente: una reflexión desde la didáctica

En el apartado anterior se han podido leer, en el diario de Marta, reflexiones en torno a la experiencia de compartir el aula con una docente comprometida con la alfabetización del alumnado y con la mediación docente necesaria en los inicios de la comprensión escrita. En los apartados siguientes se analizan, con un poco más de detalle, algunas de las claves de esa mediación.

7.2.1. Los libros y la lectura forman parte de la vida del aula

Marta ha podido experimentar la importancia tan crucial que tiene para la alfabetización leer para los neolectores. La tutora del grupo ha conseguido, en solo dos cursos escolares, que sus alumnos disfruten de las historias que les lee e incluso que ellos tengan la iniciativa de pedírselas si algún día no puede leerlas. Esto es, en parte, porque ella también es una enamorada de los libros, y los niños acostumbran a vivir con entusiasmo aquello que apasiona a los adultos a los que quieren y con los que están en contacto.

7.2.2. Se habla y se comenta habitualmente sobre el lenguaje escrito

Además de hablar de los libros y las historias que contienen, en clase de Lara se leen y se comentan noticias, mensajes, se habla de las palabras más apropiadas para escribir la nota para los padres, de las letras con las que se escribe, etc. Se trata de un contenido más en las conversaciones, aunque en aquel momento no se esté leyendo o escribiendo. Se trata de formas implícitas de valorar el lenguaje escrito: incorporar la lectura, la escritura y la reflexión sobre ellas como algo habitual en la comunicación entre las personas y, por tanto, en las conversaciones estructuradas como la asamblea o el corro, así como en las informales y espontáneas.

7.2.3. Los saberes del adulto a disposición de los niños

Pero además de la lectura de libros, en el aula conviven también otros contextos que

permiten acompañar los inicios de la comprensión escrita infantil. Se trata de actividades en las que la tutora, en la interacción con los niños, les ofrece sus habilidades como lectora y escritora, y las pone a su disposición. Esto facilita que vayan recibiendo información sobre estos procesos y puedan ir colaborando en la elaboración de los productos escritos. Cuando la responsabilidad de elaboración es del adulto o compartida resulta menos exigente para los aprendices que cuando debe realizarse en solitario.

Actividades como:

– Escribir para los niños: los niños dictan a la maestra lo que quieren expresar y ella lo escribe en la pizarra o en un papel. Así todos pueden ver y controlar cómo se escribe. Algunas veces, después de hacer un listado de los contenidos importantes que quieren comunicar al destinatario de sus escritos, la ayudan a organizar el mensaje: qué debe escribir primero, cómo despedirse…
– Escribir las historias que inventan para poder dramatizarlas después.
– Escribir para recordar lo que se ha acordado en las conversaciones que emergen en clase. Lara acostumbra a recoger las aportaciones de los niños con mucho interés. Le sorprenden sus comentarios y lo mucho que reflexionan sobre algunos temas.
– Leer para ellos cada vez que el conserje de la escuela trae un comunicado para las familias o cuando llega a clase algún cartel informativo sobre las actividades del barrio.
– Estimular las preguntas, escuchar sus respuestas y mediar entre ellos para que puedan contrastar sus opiniones cuando surge en la conversación algún tema que es de su interés y sobre el que quieren indagar. Ella les permite dibujar o garabatear lo que piensan sobre ello para mostrarlo a los demás.
– Permitir que escriban y elaboren mensajes para los compañeros o para sus familias, aunque sus escrituras sean aún poco convencionales.

7.3. Saberes de referencia

La alfabetización es un logro social, cultural y cognitivo de largo recorrido. En las sociedades alfabetizadas se inicia desde el momento en que la persona nace en una comunidad que utiliza el lenguaje escrito para comunicarse. Convertirse en una persona alfabetizada requiere participar de un proceso en el que se tienda a dominar un conjunto complejo de saberes, actitudes, expectativas, sentimientos, conductas y habilidades relacionadas con el uso del lenguaje escrito y con un uso determinado del lenguaje oral. A medida que las sociedades se han vuelto más complejas y más tecnificadas, las posibilidades y las exigencias respecto de la alfabetización también han ido incrementándose.

En la infancia, los inicios de la alfabetización aparecen ya en el juego, la actividad infantil por excelencia. En los dibujos infantiles, en las peticiones que los niños hacen a familiares y a otros adultos, en las preguntas que formulan y en sus comentarios, se

descubren huellas del interés que les suscita la presencia constante de lenguaje escrito en su entorno. En este sentido parece pertinente la pregunta de Tolchinsky (2005): "¿Y si aprender a escribir fuera tan natural como aprender a hablar?", porque los niños se apropian de los artefactos culturales aunque no siempre lo hagan a la manera convencional o adulta.

7.3.1. La familia y la escuela como entornos alfabetizadores

Aunque el aprendizaje de la alfabetización empiece en el entorno familiar muy tempranamente, y posteriormente, en el entorno escolar, se reconozcan y legitimen los conocimientos de partida de los alumnos, acompañar la progresiva alfabetización de los niños es más que facilitar el contacto con la lengua escrita o procurar que aprendan a leer y a escribir. Es tener el interés y el objetivo de que se conviertan en participantes activos de la comunidad letrada, en usuarios de la lengua. Es más bien la voluntad por una transmisión cultural que por el aprendizaje de unas habilidades o destrezas. La literatura anglosajona utiliza el concepto *literacy,* en español *literacidad,* para definir este empeño.

Los niños muestran interés por comprender y aprender todo aquello que hacen los adultos a los que quieren y con los que están en contacto. Por este motivo es tan importante que vean a los adultos leer y escribir si se quiere que sientan una motivación real por estas actividades. Pero cuando los adultos alfabetizados leen, escriben o se comunican –oralmente o por escrito–, lo hacen siempre por algún motivo o con alguna finalidad (Tolchinsky, 1990). Así, para que los niños mantengan ese interés inicial por leer y escribir como los adultos, las actividades de lectura o escritura en las que habrán de participar –y podrán hacerlo incluso antes de saber leer y escribir de forma autónoma– deberán tener una funcionalidad o alguna finalidad significativa para ellos. Para que puedan mantener y conseguir sus propósitos, además de sentirse alentados y acompañados, han de poder recibir la ayuda adulta que necesiten.

A partir de estas consideraciones es fácil deducir que el entorno escolar ha de convertirse, especialmente para los niños procedentes de entornos con escasez de estímulos, en un entorno letrado rico en materiales escritos, en interacciones y en prácticas de lectura. Un entorno que, además, ha de mantener una actitud acogedora y de colaboración con las familias, sea cual sea su procedencia social o cultural. Para Ferreiro (1997) incluso los niños de padres poco letrados que llegan a la escuela con conocimientos escasos son capaces de hacerse preguntas y de desarrollar ideas sobre la lectura y la escritura. Para esta autora, la actividad cognitiva puede incluso mitigar la influencia social.

Fons divulga en un decálogo, de forma sucinta pero muy clara, diez ideas para maestros y familiares interesados en acompañar los primeros pasos de la alfabetización. A continuación se reproducen dos de ellas, quizás las imprescindibles:

> Leer para ellos en voz alta libros de cuentos, álbumes ilustrados o libros de su interés. Leer es abrir la puerta, interesar y dar la bienvenida a quienes invitamos a crecer dentro de la comunidad de

> lectores. Además, mientras el adulto lee para el niño, éste puede participar relacionando lo que oye con los dibujos, respondiendo y formulando preguntas, y comentando lo que se lee, incrementando su comprensión al observar a la vez las ilustraciones. Los niños, gracias al contacto con los textos escritos que les brindan los adultos que leen para ellos entablan lazos afectivos y construyen experiencias positivas de lectura. También aprenden sobre el vocabulario y las formas del lenguaje escrito, que son distintas a las del lenguaje oral.
>
> Usar la lectura y la escritura, en la vida cotidiana y para ellos, cada vez que sea necesario. Cuando los niños ven a sus familiares y maestros leer y escribir, juegan a imitarles. O surgen las preguntas. Así, también querrán escribir la lista de la compra, leer el periódico sentados en el sofá, consultar la agenda, leer el menú del restaurante, mirar una revista en el consultorio médico, escribir su nombre para indicar sus pertenencias… Siempre y cuando se faciliten los instrumentos adecuados, los juegos proporcionan, también, prácticas sociales de lectura y escritura que desvelan el interés para aprenderlas (Fons, 2010).

7.3.2. La interacción con materiales y usuarios

Los niños elaboran sus conocimientos sobre la alfabetización a partir de la actividad cognitiva que se genera en la interacción con materiales escritos y con los lectores y escritores que los utilizan, además de con sus propias actuaciones. Por este motivo es tan importante que las acciones de observación, manipulación y lectura que los niños hagan con los adultos –o con personas más expertas como hermanos o compañeros escolares de mayor edad– se lleven a cabo con los textos reales y sus soportes naturales; los sucedáneos no se admiten porque no despiertan ni el interés de los lectores, ni la credulidad de los aprendices.

En cambio, mirar un folleto para buscar algún producto, hojear o leer en la prensa una noticia importante, señalar o buscar algún detalle informativo en un cartel de difusión, abrir una carta y leerla, consultar en un libro o en el diccionario alguna información o mirar las ilustraciones de un libro mientras el adulto lo lee en voz alta y con emoción son actividades interesantes que ocurren cotidianamente en numerosos hogares y que pueden prepararse o realizarse en la mayoría de aulas.

Hojear, mirar, buscar, encontrar, leer, releer, ojear y pensar son tareas que hacen habitualmente los lectores en el mundo real. Permitir y mediar el acceso de los niños a todas estas formas de leer, acompañados por adultos que viven estas actividades como importantes, es la mejor manera de motivar sus ganas de aprender a leer. Los libros y otros soportes textuales reales son territorios mucho más estimulantes para la exploración que los textos escolares preparados para aprender a leer. Gracias al soporte que facilitan las preguntas de los niños y el diálogo oral con ellos, los adultos pueden mediar la comprensión de esos textos, la participación y la reflexión. Además, permitir que entren en el aula textos de la vida real es abrirle la puerta al mundo e invitar a los niños a que participen de él, o incluso provocar que surja de ellos la iniciativa de mejorarlo.

Los niños que antes de aprender a leer formalmente han experimentado todas estas prácticas alfabetizadoras asumen –sin exceso de sobrecarga cognitiva– funciones, usos, convenciones, vocabulario y estructuras propias del lenguaje escrito. Como consecuencia, durante el proceso de aprendizaje se mostrarán más activos, interesados y

pacientes que los que no los tuvieron: aunque el lenguaje escrito sea tan distinto al que se usa al hablar, ellos, por familiar, ya no lo percibirán ni tan distante, ni tan difícil.

La interacción con materiales escritos y con los adultos que los utilizan es, como explica Emilia Ferreiro, la primera inmersión de los aprendices en "la cultura letrada". Haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido permite a los niños vivir situaciones emocionantes con la lectura y poder construir una representación mental de los aportes y beneficios del lenguaje escrito antes de iniciar formalmente su aprendizaje y de comprometerse con él. Una experiencia indispensable si se tiene por objetivo que la lectura se convierta en una actividad interesante e irrenunciable para los alumnos.

7.3.3. La madurez necesaria para el aprendizaje del lenguaje escrito

El aprendizaje del lenguaje escrito ha sido considerado desde diferentes perspectivas psicopedagógicas. Algunas de ellas comparten una visión excesivamente compartimentada del proceso y por ello proponen el entrenamiento, a una edad determinada y antes de iniciar el aprendizaje formal, de algunos componentes que se consideran previos. Uno de esos prerrequisitos considerado imprescindible es la conciencia fonológica.

Desde la perspectiva constructivista, en cambio, no tiene sentido hablar de requisitos ni de la edad o de la madurez necesaria para abordar el aprendizaje del lenguaje escrito. Por un lado, porque el niño no espera haber ejercitado unas habilidades determinadas, a tener cierta edad o a recibir el permiso adulto para iniciar el aprendizaje de aquello con lo que está en permanente contacto o por lo que siente interés. Por otro, porque hablar de madurez remite a la idea de un momento determinado antes del cual no puede hacerse nada, y después del cual puede hacerse todo, idea contraria a la concepción vigotskiana del desarrollo como proceso.

El momento en el que el niño preguntará por el significado de los escritos o se interesará por las letras, aunque la mayoría lo haga entre los 4 y los 7 años, dependerá de los estímulos que haya recibido, de las experiencias que haya vivido y especialmente de la actitud positiva o sancionadora que muestren familiares y educadores ante los aciertos, los tanteos o "los errores" que inevitablemente ocurrirán durante el proceso de aprendizaje.

7.3.4. Sin prisas pero sin renuncias

Como se apunta en la presentación del libro *Contextos de alfabetización inicial,* el ámbito de la alfabetización inicial se ha ampliado y ha cambiado enormemente durante los últimos años, especialmente con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. Otra muestra de ese cambio se podría apreciar, quizás, en el rol tan

activo de las familias en algunas comunidades escolares, incluso en la toma de decisiones sobre la escolarización de los niños, causas que explicarían el auge de las pedagogías no institucionales. Para estos nuevos escenarios educativos, el modelo escolar se muestra obsoleto, especialmente cuando trata de imponer contenidos y calendarios de aprendizaje a los niños.

Las familias que optan por una escolarización libre explican que, en los niños no escolarizados, no existe un periodo crítico ni una edad concreta para aprender a leer porque unos han aprendido a los 4 años, otros a los 9 años y otros a los 10, y reconocen que imponer el aprendizaje de la lectura puede resultar contraproducente. Además refieren que hay grandes diferencias entre miembros de una misma familia, aunque generalmente los segundos hermanos aprenden antes que los primeros, seguramente como consecuencia de la interacción entre ellos.

Para las escuelas que se suscriben a pedagogías libres, no directivas y alternativas a la escolarización ordinaria, la educación debe ser respetuosa con las necesidades, intereses, ritmos e intimidad de las personas. En estas escuelas se discute si el derecho a la educación supone también el logro de unos mínimos estandarizados para todo el alumnado. Jaume Carbonell explica en el libro *Una educación para mañana* el rechazo que estas nuevas escuelas sienten a la presión que supuestamente se ejerce sobre el alumnado en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura, y reproduce fragmentos de la argumentación que esgrimen:

> de hecho, no sólo estamos presionando para acelerar un proceso, sino que además estamos utilizando un tiempo precioso (y en abundancia, porque se consumen muchas horas en esta labor de la lectoescritura) para enseñar destrezas para las que todavía no están maduros, cuando existen otros muchos aprendizajes para los que sí lo están y que sin embargo se ven relegados a un segundo o incluso tercer plano como son valores, autonomía, autoconocimiento o el razonamiento lógico (Carbonell, 2008).

Quizás en el imaginario de estas escuelas no existan prácticas alfabetizadoras alternativas a las prácticas repetitivas y sin sentido que ocuparon, en la niñez de algunos docentes, el tiempo y la actividad escolar. Sin embargo, hace ya décadas que las investigaciones han ido mostrando que los niños no esperan iniciar estos aprendizajes a que los adultos lo decidan, y cómo son capaces de formularse preguntas sobre el lenguaje escrito y tomar la iniciativa por ser un tema de su interés, especialmente los que tienen la virtud y el gozo de crecer en un entorno familiar alfabetizado.

Para los adultos que interactúan con niños y con los artefactos culturales y tecnológicos que se usan habitualmente en las relaciones sociales, obviar la presencia del lenguaje escrito y sus usos sociales cuando están con ellos supone o bien falta de conciencia, o bien excesiva contención –al ignorarlos inconscientemente o deliberadamente–. Limitarse al rol de observador de intereses y actuaciones infantiles sin pensar en la relevancia de los materiales que ofrecerles y en los beneficios de una interacción y una mediación responsables no deja de ser también una forma de renunciar al valor de ambos como compensadores de desigualdades sociales y como incentivadores

del pensamiento y la reflexión.

7.4. Conceptos clave

– Alfabetización inicial: actividades y actuaciones familiares o escolares que permiten a los niños sentirse miembros de la comunidad de personas alfabetizadas o usuarias del lenguaje escrito, bien sea mediante acciones adultas implícitas, o bien realizadas de forma deliberada y consciente. Uno de los objetivos de la alfabetización inicial es estimular la interacción de los aprendices con los productos letrados y con los adultos que los manejan para que puedan experimentar, antes de iniciar el aprendizaje formal, las razones para las que se utiliza el lenguaje escrito.
– Cultura letrada: algunos autores prefieren usar el término cultura escrita; ambas se refieren a los textos y las informaciones vinculadas a la cultura y al entorno cultural. Para que el aprendizaje de la lectura y de la escritura dé sus frutos como habilidad y como práctica social, debe estar enraizado en las prácticas habituales de las personas.
– Entornos alfabetizadores: entornos en los que se favorece la alfabetización de los niños. Acostumbran a materializarse en espacios, tiempos y materiales ricos en estímulos culturales y letrados puestos a disposición de niños y adultos, y que han sido diseñados para la interacción entre usuarios. En estos entornos los aprendices se atreven a generar hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje escrito aunque, al inicio, sus interpretaciones y producciones disten de las convencionales.
– Literacy: término anglosajón traducido como literacidad o literacía. Se utiliza para ampliar el concepto de alfabetización cuando este se refiere al simple hecho de saber leer o escribir, sin garantizar ni la comprensión ni la composición de textos. Es la capacidad de comprender y utilizar de manera eficaz la lectura y la escritura en la vida diaria, en casa, en el trabajo y en la comunidad, para alcanzar metas personales y desarrollar el conocimiento y potencial propios.
– Mediación lectora: en un entorno alfabetizador de educación infantil en el que se promocione la lectura para los niños, se entiende la mediación lectora como el conjunto de actuaciones docentes desarrolladas para facilitar la comprensión de lo que se lee para ellos. Además de la comprensión lectora, la mediación promueve la participación en el debate y la reflexión que susciten tanto la lectura de los textos como la observación de las imágenes que los acompañan. Este tipo de intervención favorece el establecimiento de relaciones entre textos y experiencias infantiles, y entre los propios textos.

7.5. Para saber más

Mclane, J. y McNamee, G. (1999). Alfabetización temprana. Madrid: Morata.

En este libro las autoras estudian cómo niños de educación infantil aprenden a leer y a escribir, una competencia que requiere destrezas, conductas y actitudes. En los distintos capítulos se hace un análisis de las actuaciones infantiles que permiten construir puentes a la alfabetización. Se observa a los niños detalladamente: cuando juegan, cuando hacen signos en el papel o cuando escuchan la lectura de cuentos. Las autoras argumentan cómo todas estas actividades permiten a los niños descubrir los usos y los objetivos de la lengua escrita.

Fons, M. (2010). Leer y escribir. Diez ideas para los primeros pasos. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ei_ep_leeryescribir10ideas_montsefons.pdf/6a5 5dcd-4fe3-ab56-e404658d3c8f.

Documento en línea en el que se exponen brevemente diez sugerencias orientadas a los docentes para

que los niños puedan descubrir y, sobre todo, valorar los significados auténticos de leer y escribir.

Teberosky, A. y Gallart, M. (comp.) (2003). Contextos de alfabetización inicial. Barcelona: Horsori.

Obra colectiva en la que se refieren los ambientes de la familia, la comunidad y la escuela como contextos de alfabetización. En el texto se ofrecen propuestas prácticas y estrategias educativas basadas en principios lingüísticos, cognitivos y sociales del proceso de aprendizaje del niño y la niña durante la primera escolarización. Libro dirigido a profesionales de la educación en activo y también a estudiantes comprometidos con la equidad educativa y la voluntad de compensación de las desigualdades sociales.

7.6. Actividades de desarrollo

1. Escoger una de las diez propuestas que Montserrat Fons escribe para los docentes en el documento Leer y escribir, diez ideas para primeros pasos y desarrollarla más extensamente.
2. Diseñar un entorno alfabetizador para un aula de 5 años. Argumentar por qué debería considerarse alfabetizador, qué materiales contendría y qué tipo de actividades se desarrollarían en él.
3. Realizar una breve entrevista a una familia que se considere altamente alfabetizada. Preguntar por el tipo de actividades culturales que realizaban con sus hijos y qué recuerdan sobre cómo las experimentaron.

8
La recepción de los medios audiovisuales

8.1. Punto de partida: un circuito cerrado de televisión

En una escuela de educación infantil de las afueras de una ciudad acaban de iniciar el segundo trimestre en P4. En esta escuela siguen un programa para desarrollar la competencia mediática de los niños de esta etapa, que continúa hasta educación primaria. Han elaborado su propio itinerario debido a la falta de materiales y recursos para introducir estos contenidos en educación infantil. Dedican, aproximadamente, una hora a la semana a desarrollarlo y se encarga el mismo docente del aula, Ramón, ya que es un tema que le apasiona y considera que es fundamental para formar ciudadanos críticos y comunicativamente competentes.

Durante el primer trimestre revisaron los contenidos trabajados del curso anterior, que fueron: "La imagen y la imagen audiovisual" y "Mirar de cerca y de lejos". En el segundo tratarán la televisión y algunos de sus programas, y nada mejor que empezar con la experimentación del circuito cerrado de televisión. Esta actividad la repite cada curso y no dejan de sorprenderle los comentarios de los niños. Sonríe interiormente y se dispone a revisar que todo el material necesario para la sesión esté a punto y funcione correctamente:

– Reservar un aula vacía en la que los niños puedan moverse libremente.
– Comprobar que en el aula haya un monitor de televisión o cualquier otra pantalla en la que los niños puedan verse.
– Colocar una cámara de vídeo o cualquier otro aparato que pueda grabar a los niños desde un punto concreto fijo. Asegurarse de que la cámara está medio oculta y no se advierte fácilmente.
– Conectar la cámara con el aparato de televisión para que puedan verse las imágenes de los niños cuando pasen frente a ella.

Una vez todo está listo, invita a los niños a experimentar algo nuevo. No les adelanta ningún tipo de información, sino que deberán estar atentos a lo que va a suceder cuando entren y anden por el aula. Al cabo de pocos segundos oímos los primeros comentarios:

– Laura: Mira, mira, Pedro sale por la tele.

– Marcos: Y Ana también, anda, pero si somos nosotros.
– Muchos a la vez: Yo quiero salir, yo también, hola, eo, aquí… (Y van saludando con las manos mientras se ponen delante de la cámara cuando descubren que tienen que ponerse justo ahí para poder salir en el monitor).
– Hugo: La veo, la veo, aquí hay una cámara, está aquí, venid.

Cuando los alumnos se percatan de la presencia de la cámara y experimentan qué ocurre cuando se ponen delante de ella, Ramón la gira y la pone del revés. La sensación y expectación que se genera cuando se ven a través del monitor es fascinante, sobre todo por las caras de incertidumbre con las que se quedan. Ramón les pregunta:

– ¿Qué ha ocurrido? ¿Estamos en el mundo del revés? (Los más curiosos se acercan todavía más a la pantalla).

Después se sientan en círculo y deja que los niños expresen sus sensaciones, preguntas e inquietudes. A continuación, pide un voluntario que quiera ser "artista" y ponerse en medio del círculo. Marta sale enseguida. Ramón la enfoca con un plano medio y lanza las siguientes preguntas:

– ¿Cuántas Martas vemos? ¿Cuántas hay en realidad?

Para ayudar a encontrar las respuestas emplea algunas de estas preguntas de apoyo:

– Fijaos, ahora voy a rascar la nariz de Marta en la televisión. ¿Qué ocurre? Y si ahora lo hago a la Marta que está en medio del círculo frente a nosotros, ¿qué ocurre? De la misma forma, ¿qué sucede si hacemos cosquillas a la Marta de la televisión? ¿Y a la que está frente a nosotros?

Después de una animada conversación Ramón lanza la pregunta de síntesis de la actividad:

– ¿Cuántas Martas hay en la clase? ¿Cuál es la de "verdad", la que aparece por el monitor o la que tenemos entre nosotros en clase?

8.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

La reflexión didáctica de este apartado girará alrededor de tres ideas claves. En primer lugar, la importancia de educar la fascinación que sentimos por las pantallas. A continuación se justificará la importancia de la experimentación con los medios de comunicación para que los niños comprendan cómo se crean los mensajes. Cerraremos con unos apuntes sobre la importancia de la recepción colectiva de contenidos audiovisuales.

8.2.1. De la fascinación por la pantalla a la educación mediática

La televisión atrae a pequeños y adultos, seduce a sus espectadores y les promete compañía, diversión, amor, información, glamur… Así lo vemos en las palabras de muchos niños de la experiencia anterior, que dicen: "Yo quiero salir, yo también, hola, eo, aquí" (y van saludando con las manos mientras se ponen delante de la cámara cuando descubren que tienen que ponerse justo ahí para poder salir en el monitor).

Nuestra mirada está colonizada. Cada vez vemos más tele, pero miramos menos. La gran pantalla ejerce de puente entre lo que es abstracto y la pura realidad. La televisión tiene una gran repercusión social, además de ser una poderosa herramienta cultural y formativa que ocupa gran parte del tiempo de las personas en la cultura occidental. A pesar de ello, la introducción de la educación mediática en la escuela todavía no se ha generalizado, y menos en educación infantil.

Los medios de comunicación deciden lo que es importante y lo que no, transmiten ciertas ideologías sobre el mundo y está claro que influyen en la percepción de la realidad que tenemos. La respuesta de la escuela frente a ello fue casi nula en el pasado y, poco a poco, parece que va entrando en las aulas, pero de forma insuficiente. Por eso, algunos centros educativos más sensibilizados por ello optan por elaborar su propio programa con el fin de introducir dichos contenidos en la formación de los niños. Enseñarles los mecanismos necesarios para procesar y decodificar la información que nos llega a través de los medios, es decir, formar espectadores en los hábitos más básicos: educar la mirada, educar la actitud y desarrollar las habilidades comunicativas y audiovisuales. El caso comentado es un ejemplo de ello.

De la misma forma que en esta primera etapa educativa enfatizamos y priorizamos la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, el lenguaje icónico y plástico y el lenguaje escrito, debemos introducir el lenguaje audiovisual con la misma normalidad que los anteriores para formar a espectadores conscientes, críticos y cívicos. Además, es fundamental para desarrollar la capacidad comunicativa que necesitan los ciudadanos del siglo XXI.

8.2.2. La experimentación como medio de aprendizaje

La mejor forma de conocer cómo los "medios" median entre la información y el receptor es experimentar con ellos, jugar con ellos, ver cómo funcionan para comprenderlos y desmitificarlos. Este es el objetivo de la actividad presentada anteriormente. La televisión, aunque parezca mágica, no lo es. Las imágenes que vemos nunca son la realidad, sino una representación gráfica e interpretación de ella o de una parte que se ha seleccionado para representarla.

Mediante la actividad del circuito cerrado de televisión los niños se dan cuenta de lo que es real, en este caso Marta, la niña que actúa de artista, y su representación, que es lo que ven a través de la cámara, y no es real. Las preguntas del docente son retos

cognitivos que plantea a los niños, como por ejemplo: "¿Cuántas Martas vemos? ¿Cuántas hay en realidad?". En la misma experiencia se comentaba la posibilidad de apelar a la experimentación con los sentidos para contribuir a la comprensión del concepto preguntando a los niños qué ocurría si le hacíamos cosquillas a la niña, o le rascábamos la nariz. Jugar con los sentidos comparando el objeto real y el representado, es decir, lo olemos, lo tocamos, lo medimos, lo oímos, facilita la respuesta a la pregunta.

De la misma forma, es muy importante enseñar el medio (la televisión, la cámara, el aparato de radio junto con la pantalla a través de la cual todo se ve y se oye), el objeto real y el producto final representado. En el ejemplo mostrado contamos con el monitor, las imágenes visionadas a través de él y los niños u objetos reales. En este caso se eligieron imágenes en movimiento, pero el mismo procedimiento se puede realizar con objetos e imágenes fijas y una cámara de fotos. La comparación entre las características de cada una de las imágenes y su posterior puesta en común es un ejercicio que contribuye a la educación de la mirada y, al mismo tiempo, a la desmitificación del medio en sí mismo.

Otro de los aspectos importantes que el docente debe tomar en consideración en este tipo de actividades tiene que ver con la revisión del funcionamiento de la tecnología para evitar frustraciones o desilusiones cuando se lleva a cabo. Por eso Ramón, el maestro de infantil, lo revisa todo cuidadosamente. Programarlo con cierta antelación puede ayudarnos.

La tecnología tiene un atractivo especial para los niños, quienes al mismo tiempo muestran habilidades casi innatas para interactuar con ella. Sin embargo, para desmitificar su "magia" debemos dejar a los niños que puedan tocarla y usarla, en la medida de las posibilidades. En el mismo centro educativo donde se realiza el circuito cerrado, en otra sesión dejan a los niños que jueguen a ser los realizadores de la televisión en un taller pedagógico orientado a introducirlos en los códigos de televisión y medios de comunicación. Las figuras 8.1 y 8.2 muestran dos momentos del taller, que puede visualizarse en https://vimeo.com/18738721.

Figura 8.1. Técnico de sonido

Figura 8.2. Locutor

8.2.3. Juntos veremos la tele. La recepción colectiva

La recepción de los medios audiovisuales, de forma más concreta la televisión, ocurre dentro del seno familiar. A diferencia de otros conocimientos escolares que se iniciarán por primera vez en la escuela, la mochila del niño y niña de educación infantil lleva bastantes horas de consumo televisivo en su casa, a veces solo, otras acompañado de un adulto que quizás le comenta lo que sucede, o le pide que explique lo que ha visto, si le ha gustado o no y el porqué. La literatura infantil también opina sobre este tema. Por ejemplo, en la ilustración que hemos fotografiado en la figura 8.3 de Anthony Browne de una de las páginas del álbum *Gorilla* (1983), se observa que la protagonista está sola frente al televisor porque su padre está muy ocupado.

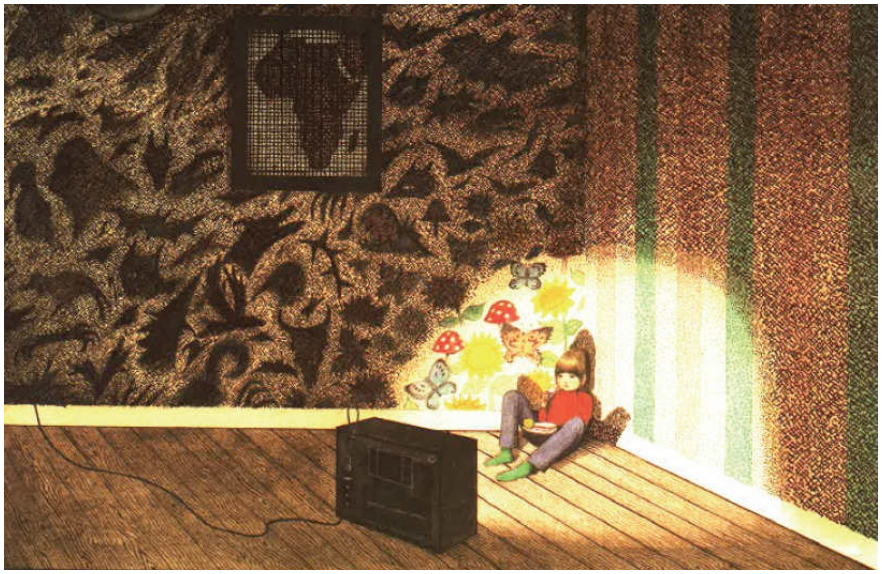


Figura 8.3. Ilustración de A. Browne

La recepción colectiva de productos audiovisuales en la escuela permite expresar y compartir en grupo nuestra opinión sobre lo visionado, sobre lo que se narra y sobre cómo lo recibimos. Cuando Ramón les dice a los niños que se sienten en círculo después del circuito, persigue esta finalidad. Es una experiencia totalmente distinta de la recepción que se produce en el ámbito doméstico, en la que puede estar completamente solo. La recepción colectiva pone en juego estrategias receptoras distintas y es fundamental para ayudar a construir el concepto de público. Por eso es importante visionar anuncios en clase y comentarlos, capítulos de alguna serie de dibujos animados que les gusten, alguna noticia apropiada para la edad, producciones audiovisuales realizadas por otros niños, etc. Las experiencias de recepción no escolares de los niños son importantes para ellos, forman parte de sus gustos y preferencias porque hablan de los dibujos que les gustan, de su personaje preferido, de la película que quieren ver y volver a ver otra vez, de los juguetes que piden porque los han visto en la tele, etc.

Una de las finalidades de la educación mediática consiste en estimular y potenciar la relación que existe entre la escuela y el hogar, ya que la mayoría del consumo se produce fuera de la escuela. La familia tiene la oportunidad de funcionar como "mediadora", junto con la escuela, entre los medios de comunicación y los niños. Sin embargo, a veces ocurre, y otras no tanto. Como puede verse en la figura 8.4, Laura Child, escritora e ilustradora inglesa, lo representa en esta situación a través de la ilustración titulada "The only time my family is quiet at the same time" (1999), que aparece en su obra *Clarice Bean. That's me* (Orchard Books), en la que termina la frase de la siguiente forma: "The only time my family is quiet at the same time is when we sit down to watch our favourite show- Martians in the kitchen. The rest of the time it is non-stop noise but that's the way we like it".

Figura 8.4. "The only time my family is quiet at the same time". Ilustración de Laura Child

8.3. Saberes de referencia

En este apartado se justificará la necesidad de que la educación mediática esté presente también en educación infantil, siguiendo las pautas dictadas por la Unión Europea al respecto para incentivar a los países a que desarrollen la alfabetización múltiple de todos los niños. Después de estas dos reflexiones introductorias, en el tercer apartado se presentan las dimensiones de la competencia mediática para educación infantil.

8.3.1. La educación mediática y la educación infantil

En sus orígenes, la escuela era el lugar para la comunicación y para la transmisión de información, que se basaba principalmente en la comunicación verbal. Ofrecía la posibilidad de aprender a partir de la experiencia directa con la realidad o de su representación verbal, y así se generaba parte del conocimiento. Desde finales del siglo pasado, la revolución comunicativa a la que estamos asistiendo, como receptores y productores, ha cambiado totalmente las reglas del juego sobre cuál es la función de la escuela y sus sistemas de comunicación.

De entrada debemos tomar en consideración dos aspectos relevantes que afectan directamente a los niños de educación infantil y a la didáctica de la lengua y la literatura. El primero es que ellos forman parte de esta revolución comunicativa. Llegan a la escuela con una experiencia comunicativa y receptora bastante amplia, fruto de la gran cantidad de estímulos audiovisuales que reciben debido a que son consumidores de múltiples pantallas. A nivel cognitivo, las posibilidades de aprendizaje se han ampliado enormemente a través de una o varias pantallas, ya no aprenden como antes únicamente por contacto directo con la realidad. La relación con la realidad está mediada por la representación simbólica de la realidad que les ofrecen los medios de comunicación. Sin embargo, no debemos olvidar la vulnerabilidad de nuestros alumnos frente a ellas y la influencia que ejercen sobre ellos (y los adultos también).

Algunos países cuentan con un Consejo del Audiovisual, autoridad independiente de regulación de la comunicación audiovisual. Tiene como finalidad velar por el cumplimiento de la normativa aplicable a los prestadores de servicios de comunicación audiovisual, tanto los públicos como los privados. Sus principios de actuación son la defensa de la libertad de expresión y de información, del pluralismo, de la neutralidad y la honestidad informativas, así como de la libre concurrencia en el sector. Destaca su función de velar por el cumplimiento de la legislación sobre protección de los niños y los adolescentes en relación con los contenidos que se emiten.

El segundo aspecto tiene que ver más concretamente con el modelo de comunicación de esta etapa, que está vinculado con las competencias simbólicas que comprenden los aspectos cognitivos y los aspectos relacionales. Los niños llegan a la escuela sabiendo que para entrar en contacto con los otros tienes que utilizar ciertos códigos determinados. Si saben que sus abuelos viven lejos, les envían mensajes de texto

con el móvil, fotografías, un vídeo e incluso mensajes de voz. Y todo ello pueden hacerlo con 5 años, o a veces incluso más pequeños, utilizan la tecnología con facilidad para comunicarse. Desde la escuela se debe potenciar el desarrollo de dichas competencias simbólicas y comunicativas.

El área de lenguaje y comunicación no queda ajena a los dos aspectos que acabamos de comentar. La alfabetización de los niños debe incluir la comprensión de los estímulos icónicos, visuales, verbales y audiovisuales ejercitando las habilidades de recepción y producción apropiadas en cada comento y contexto. Una educación que fomente el aprendizaje comunicativo y desarrolle las destrezas que les permitan comprender las estrategias éticas y estéticas de los medios audiovisuales. Cuando hablamos de potenciar un aprendizaje significativo y globalizado en la escuela partiendo de los intereses de los niños, vemos que los medios de comunicación y la tecnología forman parte de ello y deben integrarse.

8.3.2. La educación mediática en Europa y la alfabetización múltiple

Desde mediados del siglo pasado ha habido numerosas propuestas escolares para introducir en las aulas los medios de comunicación de masas, también en el aula de educación infantil, debido a que tienen un papel importante en nuestras vidas.

Diferentes Gobiernos lanzaron programas educativos sobre la prensa escrita, el uso del vídeo, el cine, la publicidad y la radio en el aula. Sin embargo, las iniciativas no cuajaron del todo por distintos motivos. A veces por falta de recursos y voluntad, y en otros casos por falta de formación por parte de los docentes. Desde el año 2000, la Unión Europea ha impulsado diversas acciones para conseguir mejorar la educación mediática en Europa. Del mismo modo, instituciones intergubernamentales, como la Alianza de las Civilizaciones de la ONU, la Comisión Europea y la Unesco, también han desempeñado acciones al respecto. A modo de ejemplo citamos la *Carta europea para la alfabetización en medios* (2006) y el *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (2011).

Trabajar en la escuela la recepción de los mensajes y estímulos audiovisuales contribuye de forma clara a aprender y a favorecer el desarrollo del pensamiento y la alfabetización mediática para vivir en esta sociedad líquida definida por Bauman (2009), en la que todo está en movimiento y se reconstruye de nuevo. Siguiendo en esta misma línea, el Consejo de la Unión Europea 2012 (Diario Oficial de la UE 2012/C 193/01) definió el concepto de alfabetización múltiple de la siguiente forma:

> La alfabetización múltiple engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, y abarca la alfabetización básica, funcional y múltiple.

8.3.3. La educación mediática en el aula de infantil

En la mayoría de currículums oficiales de distintos países, la educación en comunicación todavía no ha conseguido de forma mayoritaria un reconocimiento que se vea reflejado en unos objetivos, contenidos y tiempo concreto para cada una de las etapas y cursos de educación obligatoria. Es decir, un marco legal educativo bien definido y estructurado. Si bien se han hecho algunos intentos de que se trabaje de forma transversal, las experiencias al respecto demuestran que, en un inicio, debería contar con las mismas características que las otras asignaturas. Para algunos países es imprescindible (Inglaterra, Hungría, Canadá, etc.), para otros es secundario. Debido a las características de la educación infantil, para algunos docentes o expertos en educación podría parecer totalmente innecesario incluirlo en el currículum. Pero tal y como vimos, resulta ser lo contrario. Es clave introducir a los niños en la educación mediática desde edades tempranas para que vayan comprendiendo cómo funcionan los medios de comunicación y las TIC.

Las competencias que se proponen alcanzar al finalizar la etapa de educación infantil se podrían resumir en las cuatro siguientes (cuadro 8.1, que se ha elaborada a partir de la propuesta de DD. AA., 1999). Al lado de cada capacidad añadimos los objetivos que se pueden trabajar para desarrollarlas.

Cuadro 8.1. Competencias de la educación mediática en educación infantil

Competencias de la educación mediática en educación infantil	*Objetivos para cada capacidad*
Diferenciar la imagen y la realidad	• Empezar a descubrir las diferencias fundamentales entre la realidad y su representación gráfica (imágenes fijas y en movimiento). • Descubrir y aceptar la imagen del propio cuerpo.
Aprender a mirar	• Clasificar, ordenar y asociar todo tipo de imágenes siguiendo criterios distintos. • Observar objetos de uso cotidiano y personas desde diferentes puntos de vista. • Identificar imágenes parcializadas y relacionarlas con su conjunto correspondiente. • Saber describir imágenes fijas. • Mostrar interés y curiosidad hacia el mundo de las imágenes.
Aprender a escuchar	• Identificar sonidos diversos, y asociarlos con los objetos, animales, personas o fenómenos a los que hace referencia. • Crear efectos sonoros nuevos, con objetos caseros, para unas determinadas imágenes fijas o en movimiento.
Aprender a narrar verbal e icónicamente	• Observar y expresar oralmente las características esenciales de una secuencia, de una escena o de la totalidad de un cortometraje adecuado a la edad: qué ocurre, a quién le ocurre y dónde. • Saber describir imágenes fijas y en movimiento. • Saber comunicarse mediante las imágenes.

	• Saber narrar una historia mediante la utilización de imágenes fijas y de sombras chinas.
Aprender a opinar críticamente	• Mostrar una actitud crítica respecto a un personaje. • Mostrar una actitud crítica respecto a un hecho o acción.

A modo de cierre, desde el área de lenguaje y comunicación de educación infantil se puede contribuir activamente a la educación mediática de los niños, ya que los medios están presentes en la vida de los adultos y también de los niños. Dejar al azar esta educación por el simple hecho de que ya somos consumidores y con ello sabemos descodificar lo que vemos es dejarlo en manos de los grandes "mediadores" de los mensajes que recibimos.

La capacidad de aprender a narrar tanto verbalmente como con dibujos e imágenes es fundamental para el desarrollo integral de los niños, como también la de aprender a opinar críticamente expresando su opinión. Mirar, observar las imágenes mediante el juego y la experimentación es una forma de adquirir conocimientos e ideas. Narrar y compartir lo que nos suscitan, lo que vemos en ellas y las historias que nos sugieren contribuye claramente al desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

8.4. Conceptos clave

– Educación audiovisual o mediática: conjunto de acciones que desarrolla la habilidad de acceder, comprender, analizar y evaluar críticamente los diferentes aspectos y contenidos de los medios de comunicación y comunicarse en una variedad de contextos. Se refiere a todos los medios de comunicación, junto con la televisión y el cine, la radio y la música grabada, los medios impresos, internet y el resto de tecnologías digitales emergentes. La alfabetización mediática es el resultado, es decir, el conocimiento y las habilidades o capacidades que el alumnado adquiere.
– Medios de comunicación: listado de medios antiguos y nuevos, es decir, la fotografía, la prensa escrita, la publicidad, el cine, la radio, la televisión, la música grabada, los videojuegos, sin olvidar el universo de internet. Su finalidad es llegar a grandes audiencias mediante sus programas, películas, imágenes, juegos, anuncios, etc., que se transmiten mediante diferentes formas de comunicación. Actualmente, todas comparten el soporte de la pantalla.
– Realidad "mediada": desde la aparición del contenido hasta su emisión existe una mente subjetiva de alguien que decide cómo gestionar la información, es decir, desde el qué contar y el cómo hasta el cuándo. Dicha gestión por acercar el mundo mediático al mundo empresarial (al que realmente se debe) pasa por diferentes filtros, que de distinta manera van "variando" el contenido inicial. Contrastar la información es fundamental para tomar conciencia de ello.

8.5. Para saber más

Ambrós, A. y Breu, R. (2011). Educar en medios de comunicación. La educación mediática. Barcelona: Graó.

Manual de los principales aspectos que conforman la educación mediática enfocada a todos los escolares. Se pasa revista a los canales por los que circula la educación mediática para apostar por su implantación

en las aulas. Su estructura favorece la reflexión del lector.

Pons, M., Ferrer, X. y De Anta, M. G. (2005). Aprender a mirar, primeros pasos para garantizar buenos hábitos audiovisuales en los niños, Comunicar, 25, 2. Disponible en: www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-224.

Dentro de este artículo se cita la obra de referencia sobre el tema: DD. AA. (1999). Aprendre a mirar: les primeres passes. Els audiovisuals a l'educació infantil. Este libro contiene una propuesta de despliegue curricular de la educación mediática para los niños de infantil. Define los contenidos que se proponen trabajar y un gran listado de actividades y recursos. El referenciado en la figura 8.5, Aprendre a mirar, está relacionado con este libro.

Figura 8.5. Aprendre a mirar (www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=16587)

Granado, M. (2003) Educación audiovisual en educación infantil, Comunicar, 20, pp. 155-158. Disponible en: www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-22.

El artículo contiene un programa específico para educación infantil con el objetivo de que los medios audiovisuales sean utilizados desde edades tempranas.

Página web "Una mà de contes": www.super3.cat/unamadecontes/contes.

Esta web está relacionada con el programa de cuentos audiovisuales que se emite en el canal Super3, que lleva el mismo título, y que ofrece la oportunidad de adentrarse en la aventura de viajar y disfrutar con los cuentos. Desde el año 2000, en la web se puede consultar un centenar de cuentos provenientes de las tradiciones culturales más diversas, que combinan la literatura oral y escrita con la ilustración, las artes plásticas y la música.
La página web recoge todos los cuentos que han ido apareciendo en el programa de televisión dirigidos a niños de educación infantil y educación primaria. Incluye, además, un apartado de talleres abiertos a la participación. Son talleres interactivos que se proponen que ofrecen la posibilidad de guardar y enviar al programa los trabajos que los usuarios realicen.

8.6. Actividades de desarrollo

1. Leer la Carta europea para la alfabetización en medios disponible en http://euromedialiteracy.eu/charter.php) y anotar los compromisos que se consideren que están más directamente relacionados con acciones concretas que pueden llevarse a cabo desde la escuela.
2. Diseñar y completar una parrilla personal sobre tu consumo televisivo diario. Es importante copiar el nombre del programa, el género al cual pertenece (TN, deportes, talk-shows, series, películas, concursos, programas de zapeo, etc.) y el tiempo que dura. Al final, sacar conclusiones sobre lo que se consume y, si es necesario, proponer una dieta mediática.
3. El maestro de infantil Manuel Granado trabaja la educación en medios en la Escuela Infantil Municipal de Cádiz a través de un programa específico con el objetivo de que los medios audiovisuales sean utilizados de una manera racional y crítica. Su experiencia se narra en el artículo recomendado en las lecturas para este capítulo bajo el título "Educación audiovisual en educación infantil", que se puede consultar en línea. Leer y comparar con la siguiente opción que plantea la Escuela Solc (cuadro 8.2) para educación infantil. A partir de aquí, diseñar una programación genérica para trabajar la educación en uno de los cursos de educación infantil durante una hora a la semana.

Cuadro 8.2. Programa de educación mediática de la Escuela Solc para educación infantil (Ambrós y Breu, 2011: 85)

¿Alguien sabe qué es una imagen? (segundo trimestre)	¿Qué es verdad? Taller de análisis de anuncios (tercer trimestre)
1. Conversación inicial: – ¿Qué es una imagen? ¿Qué quiere decir "imagen"? (Se les ayuda con fotos). – ¿Con qué podemos reproducir una imagen? Conocer diferentes tipos de imágenes y comentar qué utensilios se necesitan para reproducirlas. – Mirarse al espejo. Imagen exacta. – Enseñar la cámara fotográfica y una fotografía. – Enseñar la cámara de vídeo y una cinta. – Mirar imágenes de un cuento.	1. ¿Qué anuncios nos gustan? – ¿Qué anuncios nos gustan? – ¿Por qué os parece que los anuncios presentan objetos de una manera irreal? – ¿Tenemos en casa la muñeca que sale en el anuncio? – Miremos los anuncios y pensemos. – Buscar recortes de anuncios y traerlos a la escuela.
2. Miremos de lejos y de cerca: – Miramos objetos de lejos y de cerca para ver diferentes tamaños, comparamos medidas de cerca y de lejos. Medidas con un ojo cerrado o bien con los dos ojos abiertos. – ¿Las cosas cambian o somos nosotros que miramos diferente?	2. Miramos una batería de anuncios: – A continuación habrá que hacer una pequeña reflexión hablando de lo que han visto. De si les gustaría tener los juguetes que anuncian. Hablaremos, también, de las diferencias entre los juguetes para niños y niñas. – Con los juguetes de los anuncios que hemos visto, ¿podemos hacer lo mismo que hacen en la tele?

	– ¿En casa tenemos los mismos escenarios que los de los anuncios? – Traeremos a clase uno de los juguetes de los anuncios y se comparará con su imagen en la televisión. – Hablaremos de los anuncios que más les han gustado y se les pregunta por qué. – ¿Cómo es la música que suena? – ¿Qué hacen los personajes que aparecen? – Cerraremos la sesión pidiendo a los niños si creen que hay que comprar lo que dicen los anuncios de la televisión.
3. Miremos a través de un agujero: – Con rollos de papel higiénico limitamos el campo visual. Mirar por el visor y no mirar. – Somos fotógrafos: si alargamos los brazos obtendremos menos campo visual, si los aproximamos tendremos un campo visual más amplio.	3. Mostraremos diferentes recortes de anuncios: alimentación, moda, coches…, para analizar los anuncios gráficos.

9
La literatura de tradición oral

9.1. Punto de partida: el folclore en las escuelas actuales

Ana Pelegrín, investigadora relevante en el campo de la literatura de tradición oral, defiende las vivencias de acercamiento a la literatura a partir de la oralidad de las composiciones literarias transmitidas de generación en generación:

> Para el niño pequeño, la palabra oída ejerce una gran fascinación. La palabra y su tonalidad, su ritmo, los trazos afectivos que traza la voz, cuando es temperatura emocional, calma, consuelo, ternura, sensorialidad latente. El magnetismo por el ritmo y la entonación puede desplegarse con intensidad, al escuchar la voz de otras memorias, viejas-nuevas-voces de retahílas, romances, cuentos tradicionales.
>
> Quisiera formular la hipótesis de que la literatura oral es una forma básica, un modo literario esencial en la vida del niño pequeño, porque la palabra está impregnada de afectividad. El cuento, la lírica, el romance, construyen el mundo auditivo-literario del niño, le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad. La transmisión oral, el desciframiento emocional de la palabra contada, de lo oído, visto, tocado, saboreado con otro, le ayudarán posteriormente en su contacto con la letra impresa, motivando una lectura gozosa.
>
> Invitamos a reflexionar sobre la participación activa, crítica, en la producción literaria, del niño receptor, transmisor, o meramente jugador-gozador, lector creativo.
>
> Los intereses de los medios de comunicación, las estrategias comerciales para el joven consumidor, hoy por hoy, influyen en su mundo cotidiano, y son realidades arrasantes.
>
> La poesía, el cuento especialmente el cuento maravilloso, encierra en sí materia de símbolo. Y el símbolo se despliega en la palabra irradiando multiplicidad de significados. Esta irradiación invita al niño a un viaje emocional y mental, le acerca a la imaginación literaria, hace posible la conjetura de que literatura y vida pueden estar ensambladas, literatura-vida, un solo ritmo.
>
> Esta literatura graba una huella mnémica, esto es, la memoria almacena las imágenes afectivas junto con estructuras y formas de lo oral, cantada y decantada por la memoria colectiva, que retiene costumbres, rituales, danzas, en su folklore general. Y cuentecillos, cuentos, leyendas, romances, coplas, en el folclore literario, en la literatura oral (Pelegrín, 2004: 13-14).

Carmen Ángeles Perdomo López aborda el tema de la pérdida progresiva, sobre todo en áreas urbanas, de la cultura infantil de tradición oral:

> Asistimos, en la actualidad, a la pérdida casi absoluta de nuestra cultura infantil de tradición oral. Las adivinanza, retahílas, juegos de corro, romances … han sido sustituidos por un complejo mundo electrónico en el que nuevos ingenios tecnológicos, que evolucionan vertiginosamente, transportan a los escolares de hoy a un futuro basado en imágenes y ritos que les garantizan el

acceso a otra dimensión. […]

Los juegos de ordenador, vídeo-juegos, la game-boy, juegos de roll, etc. convierten a los niños en receptores pasivos de imágenes efímeras que consumen, la mayoría de veces, aisladamente.

En resumen, el mundo tecnológico invade el espacio lúdico e imaginativo del niño en perjuicio del tradicional, si bien esta línea divisoria no aparece tan definida en zonas semiurbanas y rurales, donde las creencias más arcaicas aún permanecen latentes. […]

No es el objetivo de este artículo analizar los inconvenientes relativos al uso de juegos informáticos […] sino comunicar una serie de experiencias prácticas que venimos incorporando a la dinámica escolar en diferentes niveles […] para defender los valores que permanecen en los contenidos literarios de tradición oral como antecedente y anticipo en el camino de la formación de lectores y de la educación literaria (Carmen Ángeles Perdomo López, 2003: 281).

9.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Ana Pelegrín, en el fragmento de su obra sobre los cuentos tradicionales y la literatura infantil, plantea un tema fundamental en relación con el papel de la literatura de tradición oral en la educación literaria en las primeras edades: la importancia de las vivencias de acercamiento a la literatura a partir de la oralidad de las composiciones literarias transmitidas de generación en generación. Según Pelegrín, dicha importancia incide en los siguientes aspectos:

– La relación entre las primeras vivencias literarias infantiles orales compartidas con los adultos y el primer contacto con la letra impresa; según la autora las experiencias citadas incidirán positivamente en el primer contacto de los niños con la letra impresa.
– La construcción de la competencia literaria; el almacenamiento de las imágenes afectivas junto con estructuras y formas del folclore oral: cuentecillos, cuentos, romances, coplas. Estas formas grabadas en la memoria, la huella mnémica de la que habla la autora, constituirán el primer peldaño de la competencia literaria, el cual le ayudará a ensamblar las muestras posteriores de textos literarios.
– La capacidad de las formas de literatura oral de acercar al niño a la imaginación literaria, gracias al despliegue de capacidad simbólica de la poesía y del cuento maravilloso, que irradian la palabra de multiplicidad de significados.

Además, la autora aborda otro tema, tratado más extensamente en el segundo texto que aportamos: la incidencia en el mundo cotidiano de los intereses de los medios de comunicación y los intereses comerciales. Aunque no establece una relación explícita con el mantenimiento de la literatura oral, el lector puede inferir, a partir del adjetivo "arrasantes", que dicha relación es de carácter negativo para la pervivencia del folclore literario.

Carmen Ángeles Perdomo López aborda el tema de la pérdida progresiva, en áreas urbanas, de la cultura infantil de tradición oral. Según la autora, dicha cultura está siendo sustituida por las propuestas de ocio derivadas de la tecnología electrónica. Esta sustitución es valorada negativamente porque "convierten a los niños en receptores

pasivos […] que consumen, la mayoría de las veces, aisladamente".

Cabe señalar que la autora reconoce las ventajas de los juegos informáticos en otros campos, como el informativo; su crítica de la invasión del mundo tecnológico en la vida de los niños se circunscribe en el campo referente a la sustitución de las vivencias de acercamiento a la literatura oral.

En suma, la autora no pretende reivindicar las formas culturales de sociedades de antaño, sino defender aquellos valores literarios de la literatura de tradición oral y su función en la formación de lectores y en la educación literaria de las nuevas generaciones.

Actualmente asistimos a una crucial superposición entre una cultura tradicional y una cultura electrónica. Sin embargo, aunque no pueden negarse las señales de extinción de la cultura oral tradicional, este proceso no significa una desaparición fulminante, porque "el proceso cultural no es producto de una generación, antes bien, lenta asimilación, ya que subsiste un mensaje relacional directo entre el hacer cultural y la vida de una comunidad" (Pelegrín, 2004: 13). En esta coyuntura, si se quiere evitar que desaparezca de la vivencia de las nuevas generaciones la experiencia de vida concentrada y transmitida a través de la palabra que ha rodado tanto a lo largo de los siglos; si se quiere evitar la pérdida de las raíces, de la memoria histórica y de una parte importante del patrimonio cultural, el ámbito escolar debe jugar un papel importante en la recuperación de la oralidad:

> […] no es que se trate ahora de llevar a la escuela en plan de museo las piezas arcaicas de la literatura popular, no es esto, sino que se trata de conocer el papel que la literatura de transmisión oral puede desempeñar de nuevo en la escuela de hoy, de hacer que los escolares se beneficien de cuanto supone el acercamiento a unos textos con los que tradicionalmente la niñez tuvo sus primeros contactos lúdicos en los ámbitos lingüístico y literario, de recuperar la frescura de la oralidad (Rodríguez Polo, 2003: 296).

9.3. Saberes de referencia

Cuando hablamos de literatura de tradición oral nos referimos a la palabra "como vehículo de emociones, en estructuras y formas, motivos, temas, recibidos oralmente, por una cadena de transmisores, depositarios y, a su vez re-elaboradores" (Pelegrín, 2004).

Las características generales de esta literatura, también denominada folclore literario y literatura popular, son las siguientes: haber sido transmitida oralmente durante varias generaciones, ceñirse a la poética oral y sus procedimientos, a la continuidad de temas recibidos y a la introducción de variantes, y pertenecer a un contexto cultural.

La literatura oral se vale de aquellos recursos estilísticos relacionados con el nivel fónico del lenguaje: repetición, onomatopeya, estilización, elipsis.

9.3.1. Las composiciones más apropiadas de literatura de tradición oral en la

etapa de infantil

Las composiciones de literatura de tradición oral más apropiadas para los niños de educación infantil son los cuentos de fórmula, los de animales, una parte de los maravillosos; las adivinanzas, las canciones escenificadas, las fórmulas para echar a suertes y los trabalenguas.

A) Los cuentos de fórmula, de animales y maravillosos

La denominación de cuentos de fórmula proviene del índice de Aarne-Thompson, basado fundamentalmente en criterios temáticos. En el apartado *formula tales* se agrupan los cuentos en los que las fórmulas lingüísticas son mucho más importantes que la propia estructura narrativa, y se proponen cinco categorías: cuentos de fórmula de numeración, cuentos acumulativos, cuentos inconclusos (de nunca acabar), cuentos de captura (mínimos), cuentos sin final.

Esta clasificación ha sido revisada por Ana Pelegrín (2004) y Jesús Díaz-Armas (2012), porque consideraban que incluía cuentos muy diversos o que era poco adecuada para las versiones hispánicas. Ambos estudiosos proponen nuevas clasificaciones basadas en si están en verso o en prosa o en el tipo de estructuras narrativas. En el cuadro 9.1 aparecen ambas propuestas de clasificación de los cuentos de fórmula.

Cuadro 9.1. Clasificación de los cuentos de fórmula

Según Ana Pelegrín (2004: 141)	*Según Jesús Díaz Armas (2012: 76)*
Versificados: • Cuentos mínimos. • Cuentos de nunca acabar. • Cuentos retahílas: – Diálogos rítmicos, juegos fónicos. – Enumerativos, adicionales.	Formulísticos: • Cuentos mínimos. • Cuentos de nunca acabar. • Cuentos de pega.
En prosa: • Cuentos seriados: – Encadenados. – Acumulativos.	Cuentos seriados: • Acumulativos: – Progresivos. – Finales. – Regresivos. • Encadenados. • Seriados de secuencia simple.

En ambas propuestas aparecen tipos de cuentos comunes: mínimos, de nunca acabar, enumerativos o seriados de secuencia simple, acumulativos y encadenados. Vamos a ver sus principales características, a partir de Pelegrín y Díaz Armas:

– *Cuentos mínimos*: su estructura se basa en un movimiento binario, en el ritmo y en la rima. "Este es el cuento del candado, apenas lo comienzo ya se ha acabado". (*Este es el cuento de la banasta, El cuento de la bellota…*).
– *Cuentos de nunca acabar*: cuentos breves que parten de una estructura mínima y concluyen con la pregunta: ¿quieres que te lo cuente otra vez? El que escucha tiene que intervenir con una respuesta, pero sea la que sea, el contador prosigue el relato con la misma repetición. (*Un rey tenía tres hijas*, *Érase un gato*, *Cuento de la buena pipa*…).
– Cuentos acumulativos: en cada nuevo episodio se mencionan todos los elementos anteriores (A, AB, ABC, ABCD…) (*Nieve que quiebras patita*).
– Cuentos encadenados: en cada nuevo episodio de los que componen la serie, solo se menciona el elemento anterior (A, AB, BC, CD…) (*La bota que buen vino porta*).
– Cuentos enumerativos o seriados de secuencia simple: su estructura narrativa no contiene una acumulación de todos los elementos anteriores (*La ratita presumida*).

Los cuentos de fórmula se consideran los más adecuados para niños entre 2 y 5 años por tres motivos: su estructura fija y rítmica, que favorece la memorización, su brevedad y la presencia de repeticiones.

Los cuentos de animales guardan estrecha relación con las fábulas y relatan la astucia o la estupidez de algún animal determinado; en ellos los animales actúan como personas y tipifican un rasgo del carácter: la astucia de la zorra, etc. Suelen ser breves y a veces terminan con un refrán (*Ciclo del lobo y la zorra, Vicente, deja la soga y vente, Los siete cabritos*).

Los cuentos maravillosos o de hadas se desenvuelven en un ambiente maravilloso en el que viven y actúan personajes dotados de poderes excepcionales, hadas, brujas, duendes, etc. En el plano formal se caracterizan por la ausencia de descripciones, presencia de fórmulas y repeticiones, falta de caracterización de los personajes, ausencia de la primera persona narradora e indeterminación de la estructura espacio-temporal; en el plano del contenido se caracterizan por la coexistencia de elementos sobrenaturales y elementos tomados de la vida cotidiana (*La Cenicienta*). Algunos de ellos se consideran adecuados para niños a partir de 5 años.

B) El cancionero infantil

Entendemos por "cancionero infantil" la manifestación de lírica popular de tradición infantil. Sus composiciones son ejecutadas por los niños y permanecen vivas a través de sus variantes (Cerrillo, 1991).

Entre las propuestas de clasificación de las composiciones de este cancionero, seguiremos la del estudioso Pedro Cerrillo, en la que las composiciones se agrupan en función de su finalidad y del contexto donde se ejecutan, y comprende las categorías siguientes: nanas o canciones de cuna, adivinanzas, juegos mímicos, canciones

escenificadas, oraciones, fórmulas para echar a suertes, burlas y trabalenguas.

Veamos las características de las composiciones que mantienen su vigencia y se consideran adecuadas para educación infantil y en las cuales el niño tiene un papel activo:

– *Adivinanzas*: composición lírica breve de versos de arte menor y rimada, en que se aúnan ingenio y poesía para proponer un juego mental y verbal entre emisor y receptor o receptores. Su función es retar a alguien de forma ingeniosa para que resuelva un breve enigma. La forma más frecuente es una cuarteta octosilábica con rima asonante o consonante cruzada y el uso de paralelismos. "Te la digo/ y no me entiendes. Te la repito/ y no me comprendes". En su estructura encontramos fórmulas de introducción, elementos orientadores, elementos desorientadores y fórmulas de conclusión, aunque a veces la estructura se reduce a los dos elementos centrales, como en el caso de "Oro parece, plata no es". La adivinanza se recomienda a partir de 5 años.
– *Canciones escenificadas*: composiciones, acompañadas de ritmos musicales, que siempre van acompañadas de una mínima acción que se representa o se mima. Aunque algunas de estas canciones cuentan una historia ("Estaba el señor don Gato"), lo que queda de ellos suele ser el ritmo, la acción que se escenifica, la plasticidad o el movimiento.
– *Fórmulas para echar a suertes*: acompañan el inicio de un juego con la finalidad de señalar quién comienza o asume un determinado papel. En estas composiciones es esencial el placer emocionante de la palabra; en ellas subyace una especie de magia sostenida por el propio lenguaje.
– *Trabalenguas*: composiciones basadas en la complicación sonora de las expresiones de la tonada; con ellas, los niños experimentan un placer cuando las utilizan en un contexto lúdico. En estas composiciones los elementos temáticos son muy escasos y están en función de la burla, del estricto disparate y de los juegos lingüísticos.

9.3.2. Las aportaciones educativas de la literatura de tradición oral en la etapa de infantil

Nadie pone en cuestión la importancia de las vivencias de acercamiento a la literatura, a partir de la oralidad, de las composiciones literarias transmitidas de generación en generación en las primeras edades. Entre las aportaciones educativas de la literatura de tradición oral en la etapa de infantil, señalamos las siguientes:

– Proporcionar la posibilidad de experimentar el lenguaje como objeto estético, posibilitar las primeras experiencias literarias, a partir de las cuales se formarán las expectativas sobre qué es literatura; estimular las capacidades cognitivas y ofrecer modelos de formas expresivas (Díaz-Plaja y Prats, 1988).
– Favorecer la adquisición de destrezas relacionadas con otros lenguajes, como el gestual

y el musical, dada la unión entre ellos, y el verbal, en composiciones como las canciones escenificadas.
– Posibilitar la cohesión de los alumnos de diferentes lenguas y culturas, si se acogen composiciones de tradición oral de cada una de ellas en los centros. Esta acogida, además, contribuye a mostrar los aspectos universales del folclore literario.
– Proporcionar valiosos datos de la lengua materna o de la lengua de aprendizaje y contribuir a reconocer las construcciones del idioma, las formas de lo hablado, las entonaciones que dan color a la palabra, el cambio de significados según los elementos que expresan, la emoción y el aliento de la pausa.
– Favorecer los aprendizajes transversales y el desarrollo de la imaginación.

A) El potencial educativo del cancionero infantil

Las composiciones de tradición oral poéticas demandan una representación interactiva que moviliza simultáneamente muchos recursos, puesto que en ella los niños participan de diferentes maneras: se mueven según un ritmo, hacen gestos, repiten, responden, cantan. Cuando participan en estas interacciones, "aprenden tanto normas sociales como lingüísticas, al mismo tiempo que exploran sus capacidades como miembros de un grupo" (Colomer, 2010). Desde la perspectiva citada, la autora agrupa los aspectos presentes en el folclore infantil en los siguientes elementos:

– Relación con estímulos perceptivos: voz, ritmo, melodía, entonación, movimiento.
– Vínculo afectivo, de juego y descubrimiento: ejercitación articulatoria, repetición, recreación a partir de la memoria, juego con la forma.
– Vínculo social: juego con los demás, dominio de la palabra (quién sabe decirlo, quién lo adivina, quién lo explica), transgresión de normas sociales y de funcionamiento del mundo.

Estos elementos muestran el rico potencial educativo de las distintas categorías de composiciones del cancionero infantil. De ello se desprende el interés de su mantenimiento y de su incorporación en las aulas de educación infantil.

Además, las formas de las composiciones citadas favorecen el progreso de los niños en el dominio del lenguaje y los familiarizan con elementos constructivos de los poemas. Colomer, a partir de una selección de juegos y canciones, muestra cómo una ojeada a dichos textos ofrece ejemplos de las categorías siguientes:

– Géneros poéticos: líricos, narrativos, dramáticos.
– Estructuras comunicativas: interpelaciones, diálogos, enunciaciones.
– Estructuras métricas: de ritmo, rima, estrofas.
– Estructuras fónicas: trabalenguas.
– Estructuras sintácticas: enumeración, para nombrar, cronológica, numérica, encadenamientos, acumulaciones, paralelismos.

– Estructuras semánticas: personificaciones, comparaciones y metáforas, imágenes.

La autora citada, a partir de las formas lingüísticas y literarias presentes en el folclore poético, concluye que

> […] no hay ninguna duda de las ventajas que su conocimiento en la primera infancia ofrecen para el desarrollo lingüístico y para la formación literaria de los niños que, en su contacto posterior con la poesía de autor, hallarán nuevas elaboraciones de estos recursos, ya bien conocidos por ellos (Colomer, 2010: 48).

B) El potencial educativo de los cuentos

Haciendo partícipe al niño de los cuentos tradicionales, lo incorporamos en una cultura transmitida oralmente por las generaciones que lo preceden y que puede comprender y hacer suya, porque los cuentos tienen una estructura secuenciallineal, unos personajes reconocibles, una forma lingüística que la memoria aprende sin demasiados obstáculos. Además, la ficción narrativa ofrece esquemas explicativos de la conducta humana más comprensibles que cuando se ven en la complejidad de la vida real y presenta una tipología de personajes infantiles, como Garbancito, Pulgarcito, Hansel y Gretel, con quienes pueden identificarse fácilmente los niños.

Veamos brevemente el potencial educativo de las tres categorías de cuentos presentados en el apartado 9.3.1. Los cuentos de fórmula favorecen la memorización por el tipo de estructura fija y rítmica, la brevedad y la presencia de repeticiones. Los seriados enumerativos y acumulativos pueden ser el punto de partida de escenificaciones en las que cada niño asuma el papel de un personaje; además, en su contacto con los álbumes ilustrados, encontrarán estructuras enumerativas y acumulativas propias de los cuentos de fórmula.

Los cuentos de animales favorecen la empatía de los más pequeños, porque en ellos los animales actúan como personas.

Los cuentos maravillosos cumplen la función de alimentar la imaginación porque invitan "a viajar a un tiempo mágico, a unos personajes de gran fuerza o debilidad, porque son creación de los hombres, son experiencias de emociones múltiples" (Pelegrín, 2004). Además, estos cuentos ayudan al niño a superar los problemas psicológicos del crecimiento, como señaló Bruno Bettelheim, y contribuyen a que "los niños obtengan sentido de identidad y sentimiento de autovaloración; se identifiquen con el héroe, en esa necesidad de valerse por sí mismos fuera del hogar que muy pronto empiezan a intuir y a temer" (Rodríguez Almodóvar, 2004).

El recurso de la repetición, presente en las tres categorías de cuentos citados, contribuye a facilitar la memorización y responde a la necesidad de reiteración "que siente el niño de conocer, reconocer, asegurarse, conquistar el mundo, crecer" (Pelegrín, 2004). Por eso les gusta tanto a los niños la repetición de los cuentos y quieren que se conserve la misma forma; cuando los adultos cuentan una y otra vez la misma historia

favorecen que sea comprendida y retenida en la memoria del niño.

9.3.3. Pautas metodológicas de la literatura de tradición oral en el aula

Aunque en los patios de las escuelas se puedan encontrar grupos infantiles que siguen transmitiendo la cultura de tradición oral recibida, sí que han desaparecido, o están en trance de hacerlo, las situaciones –tertulias domésticas y campesinas, el patio de la vecindad y la calle como espacio comunicativo– en que, de manera espontánea, los textos de tradición oral formaban parte del vivir cotidiano y esto facilitaba la adquisición del lenguaje y las destrezas expresivas y comunicativas. Actualmente, la escuela sustituye la función de los ámbitos sociales desaparecidos y son los maestros quienes impulsan los mecanismos transmisores en las aulas; así contribuyen a revivir el folclore de tradición oral, a conectar los espacios escolares con los mundos imaginarios de los cuentos y con los juegos poéticos y dramáticos de las composiciones del cancionero infantil.

Los principios que animan la renovación pedagógica se acomodan con facilidad a los materiales del folclore literario "en tanto que recursos para la práctica de nuevos métodos y objetivos en el aprendizaje conjunto de la lengua y la literatura y como aspecto esencial en el proceso de socialización de los niños" (Rodríguez Almodóvar, 2004). Siguiendo a este autor, apuntamos algunos aspectos metodológicos que hay que tener en cuenta en la traslación de las composiciones de tradición oral en el aula:

– El tratamiento de estas composiciones debe apoyarse en una metodología de tipo constructivista y en el uso de estrategias didácticas creativas que se adapten mejor a la variedad, versatilidad, componentes lúdicos e imaginativos de la literatura oral.
– Se recomienda seguir el proceso siguiente: partir del propio discurso de los alumnos, de lo que saben, aunque no sean conscientes de ello; seguir con un trabajo de campo en el medio familiar; aportación de materiales en el aula para su estudio, empezando por la clasificación y acabando con ejercicios de recreación-creación, especialmente aquellos encaminados a producir destreza en el cambio de código –del oral al escrito y viceversa– y en buscar lo común en las versiones y variantes.

A) Pasos previos a las actividades en el aula

Para los maestros que quieran recuperar composiciones literarias de tradición oral, sugerimos los siguientes pasos previos a las actividades de aula:

– Indagar sobre el uso de algunos juegos tradicionales en los patios de sus centros y sobre el conocimiento de composiciones de tradición oral de los padres y abuelos de los alumnos.
– Recuperar las composiciones narrativas y poéticas del folclore literario que recuerden de su infancia.

– Completar su repertorio con la consulta de fuentes de información bibliográficas y electrónicas. Se puede recurrir a antologías de narrativa y de poesía, como las de Ana Pelegrín y Pedro Cerrillo que aportamos en el apartado 9.5. Se pueden completar con las obras y webs que aportamos seguidamente:

- Bravo Villasante (1998). *Pito pito, colorito. Folclore infantil.* Palma de Mallorca: Ed. José Olañeta.
- Cerrillo, P. C. (2000). *Adivinanzas populares españolas* (*estudio y antología*). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2000). *A la rueda rueda. Antología de folclore latinoamericano.* Madrid: Anaya.
- *Cuentos de Perrault,* ilustrados por Janusz Grabianski (1967). Traducción de María Barbeito y Fernando Gutiérrez. Barcelona: Noguer.
- Pullman, P. (2012). *Cuentos de los hermanos Grimm para todas las edades.* Traducción Enrique Murillo. Barcelona: Ediciones B.
- *Los mejores cuentos de Andersen* (2004). Adaptación: Concha Cardeñoso. Ilustración: Liora Grossman. Barcelona: Timun Mas.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2000). 16.ª edición. *Cuentos al amor de la lumbre I*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2000). 11.ª edición. *Cuentos al amor de la lumbre II*. Madrid: Anaya.
- Portal educativo de Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública: www.uruguayeduca.edu.uy.
- Fundación Joaquín Díaz. *Revista de Folclore*: www.funjdiaz.net/folklore.

– Ensayar las habilidades –lectura en voz alta, explicar con las manos y el rostro, recitar, representar– para transmitir oralmente las composiciones citadas. Tanto para contar como para recitar, es fundamental dar expresividad a la voz por medio de la entonación, el ritmo, el volumen.

– Preparar las narraciones de los cuentos, para ello se pueden seguir los pasos propuestos por Ana Pelegrín (2004):

1. Leer o escuchar varias veces el cuento.
2. Ordenar mentalmente la progresión del cuento: escribir un guion argumental.
3. Visualizar los personajes, es decir, conferirles una imagen, una característica.
4. Memorizar fórmulas verbales. Si el cuento tiene fórmulas rimadas, repeticiones, comparaciones, es importante grabarlas en la memoria.
5. Sonorizar el cuento, dar sonoridad a las onomatopeyas; articular y modular las palabras rimadas.
6. Dar expresividad a la voz. Diferenciar el narrador y cada uno de los personajes teniendo en cuenta la entonación y el timbre.
7. Elegir los cuentos. Los que vivencialmente remuevan la interioridad, la

posibilidad de expresión; aquellos en los que emocional y estéticamente se puedan implicar. Tener en cuenta la edad de los niños.

8. Decir el cuento en voz alta. Escucharse. La grabación ayudará a una dicción clara, a valorar la entonación, el ritmo, y a comprobar la asimilación del cuento.
9. Tener en cuenta la distribución del espació del aula, se aconseja la distribución en semicírculo.

– Tener en cuenta la participación de los niños y preparar sus intervenciones en función del tipo de composiciones. A modo de ejemplo, en las narraciones de cuentos, los niños pueden participar en la repetición de onomatopeyas o rimas; en las sesiones de poesía, después de escuchar el poema, pueden expresar su vivencia mediante dibujos o movimientos corporales.
– Preparar actividades posteriores a las narraciones de cuentos, como dramatizaciones del relato, conversaciones sobre la historia, etc.

9.4. Conceptos clave

– Literatura de tradición oral: según Pelegrín, la literatura de tradición oral es la palabra usada como vehículo de emociones; sus principales características son: pertenecer a un contexto cultural, del que son producto, haber sido transmitida oralmente en varias generaciones, ciñéndose a la poética oral y sus procedimientos, a la continuidad en los temas recibidos, y a su vez introduciendo variantes.
– Cancionero infantil: según Pedro Cerrillo, el cancionero infantil es una manifestación de la lírica popular de tradición infantil. Sus composiciones, que son ejecutadas por los niños, aunque en algunos casos requieren intervención de los adultos (por ejemplo, las nanas, los primeros juegos mímicos), permanecen vivas a través de sus variantes.
– Cuentos de fórmula: los cuentos de fórmula responden a un enunciado mínimo que se despliega por la suma de elementos repetidos progresivamente. Estos cuentos no se distinguen por lo que cuentan, que es reducido, sino porque hay que conservar la estructura exacta cuando se narra.
– Cuentos maravillosos o de hadas: los cuentos maravillosos o de hadas se desenvuelven en un ambiente en el que viven y actúan personajes dotados de poderes excepcionales, hadas, brujas, duendes, etc.
– Retahîlas: expresiones populares orales que se caracterizan por las repeticiones y por el uso de la rima. Propias del folclore lírico popular, en el ámbito de la poesía infantil; en los primeros años suponen un importante medio de vinculación entre el niño y el adulto.

9.5. Para saber más

Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coord.) (1993). Literatura infantil de tradición oral. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

Contiene los trabajos de Pedro Cerrillo Sobre el aprovechamiento didáctico del cancionero infantil, pp. 93-96, y la experiencia didáctica de Carmen Ángeles Perdomo López, Revivir el folclore tradicional oral: una experiencia, pp. 281-292.

Pelegrín, A. (2004). La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil. Madrid: Anaya (2.ª

edición).

En esta segunda edición de una obra clásica sobre la literatura de tradición oral, centrada en el género narrativo, se aporta una amplia información que abarca una visión distribuida en apartados sobre la literatura oral y el cuento, el cuento maravilloso, los viejos y nuevos contadores de cuentos, para contar y saber para contar, el taller de cuentos y antología de cuentos de tradición oral.

Pelegrín, A. (1986). Cada cual atienda su juego: de tradición oral y literatura. Madrid: Cincel. Disponible en: www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcsb4k1.

Libro de reflexión e investigación que analiza los juegos infantiles de la tradición oral, e incide en los nexos entre el juego, la palabra y la literatura en el aprendizaje infantil. Contiene una antología de 205 juegos tradicionales, y una breve antología de la presencia de los juegos en la literatura contemporánea.

Portal de la Biblioteca Virtual Cervantes: Lírica popular de tradición infantil: www.cervantesvirtual.com/bib/portal/Platero/portal/lirica/.

Portal dirigido por Pedro C. Cerrillo Torremocha. Ofrece estudios sobre el cancionero infantil y sobre su uso en la escuela.

9.6. Actividades de desarrollo

1. Preparar una sesión con cuentos de fórmula que contenga cuentos mínimos, cuentos enumerativos o seriados de secuencia simple y cuentos acumulativos. Buscar los textos en las fuentes de referencia del apartado 9.3.1 y diseñar los contextos en que los compartiríais y las actividades que propondríais.
2. Observar el juego de los niños en el patio y verificar si se mantienen algunas canciones escenificadas en juegos de corro del cancionero infantil. En caso afirmativo, anotar las letras; en caso negativo, preguntar a los maestros si introducen estas composiciones en algunas actividades de motricidad. A partir de la información obtenida, montar un debate en el aula sobre la pervivencia de estas composiciones en el aula de la facultad.
3. Preparar la narración de un cuento siguiendo los pasos que propone Ana Pelegrín, recuperados en el apartado 9.3.2. Narrar el cuento ante niños de segundo ciclo de educación infantil. Se puede gravar la sesión y presentar la grabación en el aula de la facultad.
4. Preparar un taller de adivinanza para niños de 5 a 6 años con la participación de familiares que aporten ejemplos de su cultura. Se puede gravar la sesión y presentar la grabación en una fiesta escolar.

10
La biblioteca de aula

10.1. Punto de partida: una conversación sobre libros entre maestros

Tres maestros ponen en común propuestas de libros para las bibliotecas de aula de los alumnos de los tres cursos de educación infantil. La conversación pretende ilustrar los beneficios de un trabajo colaborativo entre los docentes de un ciclo educativo.

En la sala de profesores de un centro escolar recién inaugurado, Marta, Víctor y Ana, maestros de P3, P4 y P5, respectivamente, se han reunido para poner en común propuestas de libros para el fondo de las bibliotecas de aula de los tres cursos de educación infantil. Cada uno deja algunos libros en una mesa redonda, luego se sientan alrededor de ella y empieza la reunión. Como habían acordado previamente, cada uno saca una lista con algunas recomendaciones extraídas de varias fuentes de información.

– Ana: A partir de la selección de los mejores libros de 2014 del suplemento cultural de *El País,* "Babelia", os propongo dos álbumes ilustrados: *La cocina de noche* de Maurice Sendak, un relato onírico clásico de los años setenta, y *Todos mis patitos,* una reinterpretación de Janosch de la canción popular alemana *Alle meine Entlei*. También propongo una antología poética: *12 poemas de Federico García Lorca* con ilustraciones de Gabriel Pacheco.
– Víctor: Mi propuesta, basada en el portal de recomendaciones de GRETEL, incluye tres álbumes ilustrados: *La pequeña oruga glotona,* que muestra de manera creativa la metamorfosis de oruga a mariposa a través de un paseo por los días de la semana, d'Eric Carle; *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo,* un relato precursor en su época (1959) que mantiene su vigencia, de Leo Lionni; y *Vamos a cazar un* oso, una versión de una popular canción inglesa que aúna humor, vínculos familiares y aventuras, de Michael Rosen y Helen Oxenbury.
– Marta: Mi propuesta, extraída del recurso *Lecturas para crecer* de la Fundación Germán Ruipérez (FGSR), incluye *Veo Veo. ¿A quién ves?,* de Guido Van Genechten, un libro juego troquelado con adivinanzas sobre animales; *Ernestina, la gallina,* de Yolanda Reyes y Aitana Carrasco; *Inglés,* un cuento rimado con estructura encadenada; y *El camaleón arco iris*, de Yusuke Yonezu, un libro con troqueles que demanda la ayuda del lector para evitar los peligros del protagonista. La web de la FGSR también ofrece recomendaciones de libros digitales.
– Víctor: En la web de GRETEL también encontramos una sección con valoraciones de

libros digitales. ¿Qué os parece si en el próximo claustro proponemos la adquisición de algunas aplicaciones digitales para la biblioteca del centro?

– Ana: Me apunto a tu propuesta. Ahora deberíamos concretar los aspectos en que basaremos la selección de los libros para cada biblioteca de aula. ¿Qué os parece?

– Marta: De acuerdo, me parece interesante tu propuesta, pero debemos tener en cuenta la necesidad de dispositivos para el visionado de estas obras. Antes de pasar a concretar los aspectos en que basaremos la selección de libros, os propongo que los ubiquemos en diferentes tipologías. ¿Estáis de acuerdo?

– Ana y Víctor al unísono: ¡En esto estamos de acuerdo!

– Marta: Pues manos a la obra. Tenemos álbumes ilustrados y una antología de autor. Deberíamos añadir antologías de folclore, adaptaciones de narrativa popular, poemarios de autor; documentales y *pop-up,* y revistas infantiles.

– Ana: De acuerdo, podríamos recuperar obras que hemos trabajado en el aula y seguir indagando en webs y blogs sobre literatura infantil.

– Víctor: Sí, y en revistas especializadas: *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* (*CLIJ*), *Peonza, Imaginaria, Cuatrogatos.*

– Ana: De acuerdo. Pero antes de empezar nuestra aventura exploratoria, deberíamos tratar los aspectos en que basaremos nuestra selección de fondo. Os recuerdo que tenemos pendiente hablar de ello y que los tres opinamos que es importante hacerlo…

– Marta: Cierto, además de la presencia de varias tipologías. ¿En qué factores podemos apoyarnos para decidir?

– Ana: Pues…, en la cualidad literaria y en los intereses de los lectores.

– Marta: De acuerdo. ¿Qué opináis sobre la pérdida del hilo narrativo de la historia a causa de un exceso de explosiones de afectos…?

– Ana: Creo que lo que apuntas, Marta, es un problema. Por eso agradeces la labor de autores y editores que apuestan por un equilibrio entre el afecto de los vínculos familiares y la aventura. *¡Vamos a cazar un oso!,* de Michael Rosen, cumple con estos requisitos, ¿estáis de acuerdo conmigo?

– Marta y Víctor a la vez: ¡Claro que sí!

– Marta: Por eso es una obra de largo recorrido que podría pasar por las tres bibliotecas de aula. Pertenece al grupo de libros que no se agotan en una franja de edad porque permiten sucesivos acercamientos.

– Víctor: Exacto y todo eso porque el niño es capaz de una interpretación más madura.

– Ana: Estoy de acuerdo con vosotros. Os propongo añadir algunos títulos a las obras de largo recorrido, a modo de ejemplo: *¿Cómo te sientes?,* de Anthony Browne; *Siete ratones ciegos,* de Ed Young.

– Víctor: Me parece una propuesta acertada, para empezar, podemos seguir trabajando en esta línea. Antes de terminar hoy, me gustaría plantear una cuestión relacionada con el fondo de la biblioteca de aula.

– Marta: Venga, Víctor, dinos de qué se trata.

– Víctor: Pues…, de su relación con el fondo de la biblioteca escolar y con la biblioteca del barrio. ¿Qué os parece?

– Ana: Bueno, la pregunta es pertinente, pero podríamos dejarla para un claustro de centro y debatirla con los compañeros de primaria.
– Marta y Víctor al unísono: De acuerdo.

(Dedican un rato a mirar los libros presentados, que habían dejado encima de la mesa, y dan por terminada la reunión).

10.2. La mirada del docente. Reflexión desde la didáctica

La conversación simulada entre tres maestros de educación infantil gira en torno a un tema fundamental de la biblioteca de aula: la selección del fondo de dicha biblioteca.

En la puesta en común de las lecturas escogidas aparecen varios aspectos que hay que tener en cuenta en la selección de los libros para las bibliotecas de aula de educación infantil:

– La consulta de fuentes de información: los maestros, en trabajo colaborativo, han consultado el suplemento cultural de una publicación periódica, el portal de un grupo pionero en investigación de la literatura infantil y juvenil y un recurso ofrecido en la web de una fundación especializada en lectura y educación literaria.
– La presencia de distinto géneros y tipologías: aparecen muestras de narrativa y poesía; álbumes ilustrados y *pop-up*.
– Los criterios en que se basa la selección del fondo y la distribución en las aulas de P3, P4 y P5.
– La relación entre la biblioteca de aula, la biblioteca de centro escolar y la biblioteca pública del barrio o de la población.

Otro aspecto relevante de la conversación de los tres maestros es el referido a los libros de largo recorrido, puesto que son libros que permiten sucesivos acercamientos y en cada uno de ellos el pequeño lector puede renovar emociones y asimilar conceptos nuevos. Además, dichas obras forman parte de la producción de literatura infantil que puede ser degustada por adultos sensibles.

Algunas de las obras citadas en la conversación no forman parte de las novedades, ya que las primeras ediciones en su lengua original se remontan a la década de los sesenta o setenta del siglo pasado, aunque la traducción al español sea del nuevo milenio. Los premios recibidos y las reediciones y traducciones muestran la vigencia de dichas obras, cuyos autores son referentes de obras de alta calidad estética, y, por consiguiente, nombres que se han de tener en cuenta en la selección de fondos de bibliotecas de aula y de centro.

La reiteración en la necesidad de definir criterios para la adquisición de libros que aparece en la conversación es un aspecto fundamental en la formación de una biblioteca de aula y, a la vez, un trabajo complejo, por la cantidad de novedades y la variedad de formatos para la etapa de educación infantil.

10.3. Saberes de referencia

La biblioteca de aula es el espacio en que se generan y llevan a cabo actividades de socialización de las experiencias literarias en edades tempranas y donde se aprende a buscar información para elaborarla y construir conocimiento. En ella, los niños se podrán adentrar en el universo de la ficción, podrán conversar sobre libros; podrán indagar sobre temas de su interés en los libros de conocimiento o documentales, y aprender a conservar el material que contiene.

En la formación de una biblioteca de aula se deben tener en cuenta varios factores: las condiciones del espacio donde se ubicarán los materiales, la organización de estos y las relaciones de la biblioteca de aula con la biblioteca del centro.

10.3.1. El espacio, la organización de los materiales y los objetivos educativos de la biblioteca de aula

La biblioteca de aula se debe ubicar en una zona tranquila, cómoda, agradable y bien iluminada del aula, como señalan Rueda (1995) y Cimas (2013). El espacio se puede acotar con estanterías en la pared para colocar los libros, las revistas y los materiales audiovisuales; la situación de las estanterías debe permitir que los niños tengan acceso a los materiales y que los puedan visualizar fácilmente. Se pueden poner bancos y cojines en el suelo para cuando los niños vayan a usar los materiales o para cuando se realicen sesiones de animación a la lectura. En las paredes se pueden colocar dibujos de los niños relacionados con sus interpretaciones de los cuentos explicados o de los poemas recitados.

En cuanto a la organización del fondo de la biblioteca de aula infantil, Rueda (1995) propone varias opciones, entre ellas destacamos las siguientes:

– *Por colores*: el material de la biblioteca de aula infantil se dividirá en tantos colores como se considere conveniente la mesa, etc.) donde meter/organizar/dejar el material, colocando una cartulina con los colote. Para ello, se precisa de algún lugar (en los cajones, en el armario, encima res elegidos.
– *A partir de símbolos icónicos*: sistema basado en la representación icónica de las distintas áreas del saber, distribuidas por materias. Para paliar la complejidad, se puede reducir la simbología utilizada o simplemente inventar los símbolos, en colaboración con los niños.

En relación con los objetivos, proponemos los siguientes:

– Inculcar y fomentar el hábito y el placer de la lectura.
– Crear, consolidar y mejorar hábitos de lectura y escritura.
– Fomentar el interés por la lectura y la escucha activa de historias.

– Experimentar la biblioteca como lugar mágico de encuentro con los libros y con el resto de la comunidad educativa.
– Disfrutar con las actividades y lecturas de cuentos por parte de profesores y familiares.

10.3.2. La biblioteca de aula como recurso para favorecer el contacto con los libros

La biblioteca de aula es un espacio privilegiado para favorecer el contacto con los libros y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se priorice la participación del alumno en la construcción del conocimiento.

A) Funciones de la biblioteca de aula en el segundo ciclo de educación infantil

Sin duda, son muchas las razones para defender este recurso en las aulas de educación infantil. Veamos las que aporta S. Rueda (Rueda, 1995):

– Despierta el interés de los alumnos por aprender.
– Favorece que se den situaciones de aprendizaje motivadoras que ayudan al progreso individual del niño según sus capacidades e intereses.
– Facilita la igualdad de oportunidades a alumnos de diferentes medios socioculturales y socioeconómicos.
– Fomenta el conocimiento de la organización de una biblioteca, algo que en los años venideros le facilitará la búsqueda de documentación.
– Capacita al alumno para reconocer en el libro y demás materiales los instrumentos que le harán progresar desde el punto de vista cultural.
– Desarrolla el gusto de leer y, por tanto, la posibilidad de conseguir un buen hábito lector en el futuro.
– Favorece la adquisición de hábitos de consulta, que son la base para el estudio y la investigación.
– Permite el acceso a un universo más amplio y variado del que suele ofrecer el libro de texto.
– Convierte el proceso de aprendizaje en activo y motivador.

Cimas (2013), siguiendo Morillo (2009), añade algunas razones que amplían el abanico de las funciones de la biblioteca de aula en el segundo ciclo de educación infantil:

– Es un medio para conocer diferentes culturas.
– Desarrolla el sentido crítico ante la información que se recibe.
– Ayuda a resolver conflictos y dificultades en el aula.
– Facilita el interés por la lectura.

B) Relación de la biblioteca de aula con la biblioteca de centro y la biblioteca pública

No cabe duda de que la biblioteca escolar y la biblioteca de aula comparten objetivos en el desarrollo y fomento de hábitos lectores en los niños, y se complementan. Mientras la biblioteca escolar es un espacio educativo común a todo el centro escolar donde los alumnos pueden ir a mirar, leer o simplemente a compartir libros con otros compañeros, la biblioteca de aula es un espacio para un grupo concreto. Esta diferencia inclina a considerar la biblioteca de aula como el recurso idóneo para promover el contacto con los libros y materiales audiovisuales en las edades tempranas. Esta biblioteca está al servicio del aula y el maestro la organiza en función de los alumnos del grupo, los niños pueden tener un papel más activo en la decoración del espacio; en ella se pueden realizar sesiones de lectura compartida y de conversaciones sobre libros con mucha más frecuencia que en la biblioteca de centro. Además se adecua más a las necesidades de los alumnos de esta etapa, ya que necesitan tener los materiales a la vista.

Entre ambas bibliotecas se pueden establecer relaciones en temas como la gestión del fondo, las actividades de promoción de la lectura y la participación de los familiares en los centros escolares. Aunque una parte del fondo deba permanecer en las diferentes aulas de infantil a lo largo del curso, otra parte, como los álbumes de largo recorrido, se podrían cambiar cada trimestre. La biblioteca de centro debería conservar el fondo de este tipo de libros y gestionar, con base en los acuerdos del profesorado de infantil a principios de cada curso, los que se asignan a cada curso y el calendario de los cambios entre las bibliotecas de aula de educación infantil.

La relación entre ambas bibliotecas, además del tema de la gestión del fondo, abarca la asistencia a algunas actividades de animación a la lectura organizadas por el centro para todo el alumnado, las visitas del grupo con el maestro para escoger algunos libros del fondo y la participación en actividades relacionadas con fiestas o efemérides abiertas a los familiares.

Las relaciones entre la biblioteca escolar y la biblioteca de aula con la biblioteca pública son muy recomendables porque posibilitan la ampliación del fondo de lectura de las bibliotecas escolares y de aula con el préstamo de lotes de libros y contribuyen a promover las relaciones del centro con el entorno social y cultural.

Muchas bibliotecas públicas acogen grupos de alumnos de segundo ciclo de educación infantil y les presentan libros de diferentes formatos y tipologías, les cuentan una historia, y les dejan escoger un libro, entre los que han seleccionado y dejado en un cajón al alcance de los niños, para que lo miren, manipulen, expliquen… De esta manera contribuyen a que los niños vayan formando su propio criterio lector. Además, algunas bibliotecas públicas ofrecen el servicio de "bebetecas" para los niños de 0 a 3 años, en las que se los acoge junto a algún familiar, y se les brinda la oportunidad de acercarse a los libros desde el primer año de vida (Aponte, 2006).

10.3.3. La constitución del fondo de una biblioteca de aula para la literatura,

Sin duda uno de los puntos más importantes en la formación de una biblioteca de aula es la cualidad del fondo y su adecuación al grupo de alumnos. Para responder al interrogante de qué puede y qué debe tener una biblioteca de aula de segundo ciclo de educación infantil, los maestros deben informarse sobre las novedades editoriales en fuentes merecedoras de confianza, tener en cuenta las tipologías de materiales que ofrece el mercado actual para las primeras edades, y tomar en consideración algunos consejos de especialistas en el tema sobre las características de las obras para niños de educación infantil.

Es muy recomendable que los profesores de las respectivas aulas de este ciclo educativo utilicen fuentes de información fiables de valoración de las novedades de libro infantil como grupos de investigación, instituciones, revistas especializadas o suplementos culturales de la prensa. A modo indicativo, presentamos una muestra de ellas, algunas de las cuales han aparecido en la conversación simulada de los tres maestros:

– GRETEL, grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona: www.gretel.cat/es.
– *Lecturas para crecer,* recurso de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR): http://recursos.fgsr.es/crecer/.
– Guías de lectura Kirico: www.clubkirico.com/guias-de-lectura-kirico.
– Revistas especializadas en literatura infantil:

- *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* (*CLIJ*): www.revistaclij.com.
- *Peonza*: www.peonza.es/
- *Imaginaria*: www.imaginaria.com.ar/acerca-de-imaginaria.
- *Cuatrogatos*: www.cuatrogatos.org.

– Suplementos culturales de la prensa, como el de *El País –Babelia–* de 2014: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/12/12/babelia/1418398004_566428.html.

Para una relación de las revistas virtuales sobre literatura infantil y juvenil en español se puede consultar la sección "Entre libros" de la web del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno español: http://educalab.es/recursos/historico/ficha?recurso=777.

A) Tipología de materiales que ofrece el mercado actual para las primeras edades

Durán (2003) presenta la tipología del material impreso que el mercado actual ofrece a los niños de 0 a 6 años; a partir de dicha tipología y del trabajo conjunto de Colomer y Durán (2008), sugerimos la siguiente relación de libros para niños de 3 a 6 años:

– *Libros de imágenes ("imaginarios")*: aunque son libros más adecuados para los niños de la etapa anterior (0-3), consideramos que algunos de ellos, como *¡Oh!,* de Josse Goffin, pueden formar parte de la biblioteca de aula del segundo ciclo de educación infantil; son especialmente apropiados para el aula de 3 a 4 años.
– *Rimas, cancioneros y poemarios*: compilaciones formadas por textos rimados, canciones o poema cortos.
– *Relatos de autores contemporáneos*: suelen tener un texto breve y mucha ilustración. Muchos tienen animales humanizados como protagonistas. Se presentan en varios formatos, uno de ellos es el de álbum.
– *Álbumes*: libros donde se unen armoniosa y polifónicamente la narración visual y la textual, en general con predominio de la primera.
– *Adaptaciones de cuentos populares*: el argumento se extrae de un relato oral tradicional. No siempre se logran adaptaciones adecuadas.
– *Adaptaciones no tradicionales*: libros que condensan películas de dibujos animados y series televisivas.
– *Libros mudos*: relatos que no van acompañados de texto.
– *Pop-up*: construcciones de diseño que, por medio de manipulaciones diversas, permiten cambios. En ellos el mecanismo de construcción que da soporte al libro prevalece sobre el mecanismo narrativo.
– *Documentales o libros de conocimientos*: libros cuyo objetivo es transmitir un saber objetivo.
– *Publicaciones periódicas.*

B) Recomendaciones para la selección del fondo

Con base en las aportaciones de Huck *et al.* (1987), citado en Colomer y Durán (2008) y en Colomer (2003), los libros del fondo de la biblioteca de aula de educación infantil deberían:

– Ser sólidos y manejables.
– Tener una ilustración clara y referida a pocos objetos.
– Relatar experiencias familiares a los niños.
– Contener historias o juegos previsibles, con repeticiones, contrastes.
– Presentar rasgos de humor, especialmente a partir del sentimiento de superioridad del pequeño lector.
– Ofrecer oportunidades de participación e interacción.
– Mantener la atención y suscitar la observación detallada.
– Poder ser visitados muchas veces, con muchos detalles para recrearse en las páginas y para volver a ellas una y otra vez.
– Aportar textos interesantes para motivar a los niños a aprender a leer, modelos variados de ilustración y referentes comunes a la sociedad.

– Presentar un anclaje en el contexto, con la concreción del "dónde" y el "cuándo", por medio de la palabra o de la ilustración.

Después de presentar los rasgos que deberían tener los libros del fondo de la biblioteca, vamos a ver qué rasgos se deberían evitar:

– Repetir estereotipos y caer en la reiteración de personajes e imágenes prefijadas o en una excesiva simplificación de los cuentos populares.
– Usar recetas terapéuticas ante los problemas psicológicos de la edad.
– Excederse en la ternura a flor de piel, caer en la cursilería en el tratamiento de la afectividad y la ternura.

Si recapitulamos, podemos concluir que el fondo de la biblioteca de aula debería contener muestras de las diferentes tipologías de libros y de revistas infantiles, libros que funcionen como referentes colectivos (Colomer, 2003) y libros que respondan a la experimentación literaria o visual. También se debería tener en cuenta que las obras escogidas contemplasen la adaptación de los libros al aprendizaje lector y se debería huir de los excesos tanto de "didactismo" como de "libros de autoayuda".

Podemos encontrar excelentes obras para tratar los problemas psicológicos de estas edades o los vínculos afectivos sin caer en simplificaciones o cursilerías. A modo de ejemplo, los libros siguientes abordan aspectos psicológicos como el miedo, la ira, los celos, el dolor por la pérdida de un ser querido o por la separación de los padres, sin caer en ninguno de los puntos negativos citados: *Ramón preocupón,* de Anthony Browne; *Una historia a dos,* de Claude K. Dubois; *El barco del abuelo,* de Michael Catchpool con ilustraciones de Sophy Williams; o *Ningún beso para mamá,* de Tomi Ungerer. Estos libros forman parte de la guía de lectura *Sentir lo que leo, leer lo que siento* (2009) editada por el Club Kirico. (http://www.clubkirico.com/wp-content/uploads/2013/05/Sentir%20lo%20que%20leo,%20leer%20lo%20que%20siento.p

10.3.4. Una biblioteca para la educación literaria desde las primeras edades

Familiarizar a los niños con las formas literarias requiere que el fondo de la biblioteca de aula contemple tipologías y géneros literarios y que se ofrezcan a los niños ocasiones de ponerse en contacto con los libros. Además, la participación en las actividades propuestas para favorecer la construcción de la competencia literaria contribuye positivamente en el aprendizaje lingüístico del alumnado.

A) La presencia de los géneros literarios en el fondo de la biblioteca

Para favorecer el contacto de los niños con obras literarias narrativas y poéticas, el fondo de la biblioteca de aula tendría que contener muestras de álbumes ilustrados,

poemarios, antologías de folclore y de poetas, adaptaciones de clásicos de la narrativa popular y de autor, relatos de autores contemporáneos y revistas infantiles. También se deberían incluir libros digitales, teniendo en cuenta los nuevos formatos de presentación de las obras.

B) Cómo favorecer la educación literaria a partir de distintos tipos de actividades en la biblioteca de aula

Veamos una relación del tipo de actividades –narrar, cantar, recitar, leer, dramatizar– para adentrar a los niños en los géneros literarios:

- *Actividades para la narrativa:*

  – La escucha de cuentos y recreación de cuentos colectivamente.
  – Escoger un personaje, dibujarlo y presentarlo.
  – Proponer finales alternativos a cuentos explicados.
  – Visionar relatos digitales y visionar narraciones audiovisuales.
  – Participar en talleres de creación de cuentos por grupos y de lectura de álbumes ilustrados.

- *Actividades para la poesía:*

  – Escucha de poemas recitados o leídos y dibujar aquello que ha sugerido la escucha de una poesía.
  – Juegos con las rimas: "buscar palabras que terminen como…".
  – Memorizar pequeños poemas y recitarlos.
  – Visionar vídeos de recitaciones de poesías.
  – Participar en talleres de adivinanzas, de poesía visual.
  – Preparar la recitación de poesías para recitar en una ruta literaria.

- *Actividades para el teatro:*

  – Dramatización de un cuento explicado y de poesías leídas.
  – "Me he convertido en…". Presentarse como si fuera un personaje de la literatura infantil.
  – "Hoy me siento…" Representar estados de ánimo: alegría, tristeza, etc.
  – Participar en un taller de mimo de protagonistas de series de libros o de televisión.
  – Visionar vídeos de obras teatrales.
  – Preparar la salida a una representación teatral.

10.4. Conceptos clave

– Biblioteca de aula: la biblioteca de aula, que se sitúa en la metodología de las experiencias, se concibe como un espacio organizado dentro del aula que proporciona un ambiente de afecto y de confianza, en el que el niño puede "dialogar" con el libro, elegir libremente la lectura que más le apetezca en ese momento y manejar el documental que le ayude a investigar sobre temas de proyectos de grupo o sobre intereses particulares. Este espacio de encuentro con los libros y de intercambio de valoraciones sobre las lecturas favorece el hábito lector y contribuye en la construcción de los primeros pasos de la competencia literaria.
– Tipología: la tipología es un sistema de clasificación en categorías, con base en características de las obras orales o escritas. En el campo de los libros narrativos para edades tempranas, Teresa Durán establece la siguiente tipología: historias narrativas de procesos cotidianos, de procesos ordinarios y de procesos extraordinarios (que pueden ser maravillosos o prodigiosos).
– Álbum ilustrado: obra literaria que se caracteriza por aunar texto e imagen. El lenguaje verbal y el visual se fusionan y aportan conexión, coherencia y contenido a la obra literaria. El álbum puede contar la historia solamente con imágenes o fusionar imágenes y texto.

10.5. Para saber más

Colomer, T. (2003). Libros infantiles en el aula. En: Teberosky, A. Propuesta constructivista per aprender a leer y escribir (143-180). Barcelona: Vicens Vives.

Teresa Colomer, en este capítulo, aborda el tema de la biblioteca de aula teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales de este recurso educativo: la tipología de materiales, la selección de los libros y las actividades para su la movilización. Además, dedica un apartado a la adecuación de la biblioteca de aula a los lectores noveles.

Rueda, R. (1995). La biblioteca de aula infantil. El cuento y la poesía. Madrid: Narcea.

El autor presenta una aproximación global a la biblioteca de aula en infantil. Trata aspectos organizativos, como el emplazamiento en el aula, el mobiliario, la organización del fondo, y educativos, como los criterios para decidir el fondo, los objetivos de la biblioteca, la relación con la metodología de enseñanza-aprendizaje, y el papel de los profesores en la animación lectora.

Aponte Castro, R. del P. (2006). La bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular en hábitos de lectura el niño, Biblios, número 23. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1431590.

Este artículo aporta una visión panorámica, muy bien documentada, sobre este espacio que algunas bibliotecas han adecuado para los usuarios más pequeños. Su autora es bibliotecaria y asesora de Bibliotecas Comunales de Huaycán (Ate) Lima, Perú.

Ideas para organizar la biblioteca escolar en Biblioabrazo. Disponible en: https://biblioabrazo.wordpress.com/2013/02/20/biblioteca-de-aula.

Artículo en el blog sobre biblioteca escolar y literatura infantil de Ana Nebrada, actualmente asesora en el Centro de Profesores de Cáceres; ha ejercido como maestra durante años, en los cuales ha coordinado la biblioteca de centro; obtuvo el segundo Premio Nacional de Bibliotecas Escolares en 2009.

Lecturas para crecer. Disponible en: http://recursos.fgsr.es/crecer/.

La Guía de primeros conceptos es un recurso que ofrece la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR) para mediadores de educación infantil. Se presenta como un juego de matrioskas, ordenadas desde el primer año de vida hasta los 6 años, contiene libros, aplicaciones, páginas webs, música y películas para entretener a bebés y a niños pequeños y ayudarles a adquirir conocimientos básicos.

10.6. Actividades de desarrollo

1. Imaginar que tenéis que preparar un proyecto de acercamiento a la poesía para un grupo de niños de 4 a 5 años. Preparar una relación de obras poéticas para escoger los textos que sustentarán el proyecto. Esta relación debe contener antologías de folclore, obras de autor escritas para las primeras edades, antologías de autores con poesías que puedan interesar a niños de 4 a 5 años. La puedes completar con blogs de fundaciones o instituciones que incluyan muestras de poesía visual.
2. Analizar libros infantiles, teniendo en cuenta las recomendaciones presentadas anteriormente. Esta práctica se puede realizar en grupos de tres alumnos. Una vez terminada se puede poner en común y abrir un debate sobre la adecuación de los libros escogidos para una biblioteca de aula de educación infantil.
3. A partir del modelo de análisis de la profesora Isabel Tejerina del álbum ilustrado Siete ratones ciegos, de Ed Young, editado por CLIJ en 2009, núm. 215, y disponible en www.biblioteca.org.ar/libros/141565.pdf, analizar álbumes ilustrados. A modo de ejemplo, podéis escoger algunos de los citados en la conversación simulada de los maestros.
4. Preparar la narración de un cuento para un grupo de niños de 3 a 4 años y dos actividades para después de la narración. Si tenéis ocasión de llevarla a la práctica en un aula escolar, podéis grabar la sesión en vídeo para analizar los resultados y presentarlos a los compañeros de la universidad.

PARTE III
PRODUCCIÓN

11
Hablar para comunicarse

11.1. Punto de partida: la voz de la experiencia

Una estudiante del grado de Magisterio se encuentra en su periodo de prácticas en la escuela, concretamente en un aula de niños de 4 años. La maestra tutora del aula le ha encargado que se ocupe de la asamblea, y le ha dado la autonomía de llevarla como quiera. Posteriormente, ambas, maestra y estudiante, conversan sobre cómo se ha desarrollado la asamblea y las posibilidades que tiene ese espacio de conversación en el aula.

– Maestra: Qué bien ha ido la asamblea, ¿no?
– Estudiante en prácticas: Sí. Estoy contenta. Más o menos han estado callados, escuchando. Y todos han hablado algo, hasta Pedro, que siempre es tan tímido. Y Silvia, que el otro día ¡no quería ni mirarme!, ha hablado mucho hoy.
– M: ¿De qué han estado hablando?
– E. P.: Me han contado todos qué se ve desde la ventana de su habitación. Llegó Manuel diciendo que desde su ventana se ve el cole, y así empezaron.
– M: Claro, eso lo pueden pensar todos…
– E. P.: Eso les dije, que pensaran un momento, que se acordaran y que dijeran qué veían.
– M: Mmm…, claro, por eso algunos decían palabras sueltas.
– E. P.: Sí, todos dijeron algo. Y muchos deben de vivir muy cerca, porque muchos ven el cole. No sé, o igual algunos decían lo mismo que el que había hablado antes.
– M: Sí, eso puede pasar. Ven que el otro "lo ha hecho bien" y repiten…
– E. P.: Eso es una duda que tengo. ¿Se sienten "examinados"? No debería ser así. Porque lo que queremos es que hablen, que aprendan a convivir, ¿no? Y que hablen bien, claro…
– M: Pues…, a lo largo de los años yo creo que he llegado a entender lo que pasa. La situación para ellos es difícil; cuando uno habla, todos los demás le estamos escuchando, tiene que hacerse entender y en poco tiempo. Además, los maestros preguntamos mucho. A veces les preguntamos cosas que no les interesa contarnos. ¿Sabes? al principio a mí, como a ti, me preocupaba que todos hablaran cada vez. Pero ahora ya no. Es decir, no todos los días. Si algún día hablan unos y otros, no pasa nada. Lo importante es que hablen, pero que hablen de verdad, que digan cosas

que a ellos les interesen, que puedan interesar a todo el grupo. Eso es una asamblea, una conversación con objetivos comunes, ¿no?

– E. P.: Ya. Pero… es que son muchos.

– M: Por eso mismo. Si queremos que hablen todos, y que respondan a una misma pregunta, se pierde el interés. ¡A mí también me pasaría! Entonces, bueno, te cuento cómo lo organizamos ahora. Si te fijas, no todos los días la asamblea es igual. Los lunes y los viernes es más importante. Los lunes porque tienen cosas que contar. Y los viernes porque miramos un poco hacia atrás a la semana, hablamos de lo que hemos hecho, aprendido, proyectamos… Y el resto de los días, pues es algo más improvisado. Se hace más como una rutina, sirve para resolver cosas que tenemos en marcha. Si se alarga, se alarga, pero los días importantes son los otros. Los viernes tomamos nota, hacemos como un diario de la clase, y planes. Planeamos cosas para la semana siguiente. De esta forma, veo que, cuando hablan, están implicados en lo que se dice, y no hacen eso de repetir lo que ha dicho antes el compañero. Lo que dicen sirve para contribuir al diálogo que tenemos entre todos. Eso sí, cuido que todos tengan su espacio, como sé lo que ha ocurrido durante la semana, procuro que alguno que haya estado más callado pueda hablar. Cuando algo les interesa mucho y todos quieren hablar pido que levanten la mano, para que aprendan a manejar los turnos y que no hablen siempre los mismos…, pero a veces soy yo quien anima a alguno a hablar, normalmente porque sé que tiene de qué hablar.

– E. P.: ¿Sabes qué me pasó antes? No entendí una cosa que decía Laura; no pude entender a qué se refería. Y creo que se quedó callada antes de tiempo por esto, no supe cómo hacer que siguiera.

– M: Sí, eso pasa. Es importante que ante todo noten que nos interesa lo que dicen. Entonces ya puedes trabajar para que se expresen algo mejor y puedas entenderlo bien, pero que vean que te importa, te interesa… Bueno, que nos importa a todo el grupo. Si no, no se van a esforzar en expresarlo mejor.

– E. P.: Pero les cuesta expresar las cosas mejor.

– M: ¡Claro! Pero tienen que hacerlo, para eso estamos. No se trata de obligar, sino de que puedan experimentar. No me gusta caer en eso de la asamblea como interrogatorio, como examen… No, no, eso la estropea. Pero sí como espacio para experimentar. Eso es importantísimo, creo yo. Además, así se aprende mucho, sobre ellos, sobre cómo viven, cómo piensan, todo. Es muy importante escuchar las cosas tal y como ellos las viven. Tenemos que entender lo que dicen, claro, y eso para ellos ya es un esfuerzo, pero lo que dicen siempre es importante. El otro día Ana decía que le iban a “curar” un juguete. Pues bueno, yo decía “arreglar”, ella “curar”… ¿Lo tengo que corregir? No creo. Nos hemos entendido, y seguro que ella dejará de usar la palabra así. Yo no debo hacerlo, claro, mi papel es hablar bien, yo soy la adulta aquí. Pero respeté cómo lo decía ella, en su forma de vivirlo, su animismo. Lo único que hice fue intervenir para que pudiéramos entenderlo, porque tal y como lo decía no nos enterábamos, pero ya está. Eso ya fue un reto para ella. Hay que respetar su evolución, exigirles, pero a su nivel: expresarlo para ser comprendida, sí; decirlo yo

como lo decimos los mayores, sí, claro. Pero corregir constantemente, no, eso los inhibiría.

– E. P.: De todos modos, si yo no les pido una pregunta concreta, conmigo seguro que se ponen a hablar, que pierden la atención.

– M: Te conocen menos, y están más expectantes. El grupo se construye poco a poco. Quizá el primer día preguntas más, pero según el grupo se implica en actividades compartidas, los proyectos…, se conocen, os conocéis. Aparecen los temas de conversación. También puedes tirar de lo que sabes por las familias, de algo que ves en el patio, incluso de algún cuento, por qué no. Y hablar de ti misma. Eso les encanta. Y de ahí a veces salen cosas. Encontrar sobre qué hablar no debería ser difícil, porque estamos viviendo cosas juntos.

– E. P.: No es fácil.

– M: No…, ni difícil tampoco. Es algo que debes hacer a fondo cada día. El esfuerzo para llevar la asamblea, y hacer funcionar el grupo, hay que hacerlo cada día, pero los logros se van acumulando…, ellos los van incorporando. Y lo que ellos aportan es lo que te da pistas para saber cómo ir haciendo.

– E. P.: Lo que me queda por aprender…

11.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

De las palabras de la maestra se desprende que da a la asamblea el valor de espacio comunicativo específico, de carácter formal –opuesto al patio– en el que los niños tienen la oportunidad de intervenir ordenadamente en un discurso plurigestionado, y asumir el reto de hacerse entender en el grupo. La práctica de la asamblea, si bien se organiza como una rutina, adquiere una mayor entidad dos veces a la semana, lo que da cuenta de la preocupación de la maestra por que la asamblea no se desvirtúe y cumpla su función social en el marco de la escuela: construir el grupo de iguales, compartir los valores y normas que regulan la vida del aula, tomar decisiones y planificar la actividad que desarrollarán juntos.

En contraste con cómo ha resuelto la asamblea la estudiante en prácticas, la maestra explica que es importante conseguir una auténtica comunicación compartida en el grupo frente a la tentación de conseguir que todos hablen a partir de una misma pregunta, planteada como un fin en sí mismo. Esta opción da la falsa impresión de práctica de la oralidad porque es posible conseguir que todos los niños participen, pero sin embargo la comunicación deja de ser significativa, no hay un hilo de discurso, simplemente cada niño interviene según una pauta repetitiva, generalmente breve, y en muchos casos limitándose a copiar intervenciones precedentes. Optar en cambio por construir una comunicación real en el grupo permite que la interacción sea mucho más rica, que los niños se habitúen a intervenir teniendo en cuenta la información que es consabida en el grupo, la que es nueva, lo que otros han dicho antes, y reflejarlo así en sus opciones comunicativas.

Por otro lado, llevar a cabo una gestión auténticamente conjunta conlleva otro logro: conseguir que los niños respeten los turnos de palabra no es una simple imposición, sino que emerge como una necesidad para poder participar de una interacción comunicativa interesante para todos. De este modo, la propia experiencia comunicativa fomenta la responsabilidad y autonomía de los niños.

Como hemos dicho previamente, la asamblea es un espacio comunicativo complejo, y constituye una práctica muy enriquecedora. La maestra es consciente de esa riqueza, y por ello sabe que su intervención para ayudar a los niños a mejorar su competencia comunicativa es esencial, pero desde el respeto por la experimentación comunicativa infantil. No cree que cada vez que los pequeños intervienen deban hacerlo de forma absolutamente correcta, sino que, en los casos en que niños menores de 6 años realizan aproximaciones, recurren a expresiones originales, o caen en incorrecciones, valora sus aportaciones e interviene para obtener un significado compartido, pero sin sancionar los usos experimentales propios de la situación evolutiva de los niños o de las características de su bagaje personal; por el contrario, los considera parte natural de la práctica propia de la escuela infantil. De ahí que huya de la idea de asamblea como examen. Se da cuenta de lo exigente que resulta para los niños intervenir en la asamblea, valora en primer lugar que estos participen desde su nivel real de competencia, y permite, por tanto, que la intervención docente se realice en función de sus necesidades. Por este motivo la maestra advierte que en la asamblea desarrollada por la estudiante en prácticas los niños han intervenido de forma repetitiva, recurriendo a términos sueltos, sin cohesionar el discurso compartido. La comunicación en la asamblea pierde su potencial de mejora de la competencia comunicativa infantil, puesto que los niños no están arriesgando, no están implicados en comunicación real.

La maestra también subraya su papel como modelo de uso de la lengua. Considera que debe ofrecer modelos propios del lenguaje adulto, aunque no imponerlos. El respeto por la experimentación propia del lenguaje infantil que hemos mencionado antes la lleva a valorar más las oportunidades de negociación del significado entre el adulto y el grupo de iguales, y considera que, como docente, debe equilibrar la tensión entre conseguir una comunicación de calidad en el grupo, fluida e interesante, y lograr al tiempo mejorar la competencia comunicativa de los niños. La docente tiene la responsabilidad de resolver esa tensión, de conseguir que se mantenga el hilo de un discurso que debe interesar a todos, y de intervenir sobre la competencia comunicativa de cada niño. En este sentido, la maestra adquiere el rol de oyente muy cualificada, capaz de escuchar, valorar si intervenir o no sobre lo dicho, y de qué forma, o bien aportar información nueva que puede contribuir al avance del discurso.

11.3. Saberes de referencia

La lengua oral está presente en el aula de infantil de dos formas distintas: por un lado es objeto de aprendizaje, ya que se espera que los niños mejoren su competencia

comunicativa oral en el entorno escolar, y complementen así las capacidades que están desarrollando en su entorno familiar. Por otro lado, la lengua oral es el instrumento a través del que aprenden, se relacionan con otros niños y adultos y regulan su comportamiento en el grupo.

11.3.1. La competencia comunicativa oral en el aula: aprender lengua y lengua para aprender, socializar, regular

La presencia de la lengua en el aula como medio de comunicación y como objeto de conocimiento al mismo tiempo parece *a priori* positiva, ya que la comunicación oral necesaria para desarrollar el día a día en el aula debería redundar en una mejora de la competencia comunicativa oral. Sin embargo, es preciso que el docente participe conscientemente en la interacción para que la práctica de aula provoque una mejora en la capacidad de comunicación de los niños de infantil.

¿En qué consiste esta actuación? En primer lugar, es voluntad del docente conseguir que en el aula la comunicación sea significativa. El hecho de que en un aula se esté utilizando la lengua oral no implica que estén en marcha procesos de comunicación real, que supongan un reto para los niños y puedan redundar en aprendizaje. Si el discurso de aula está absolutamente dominado por un monólogo del adulto, si los niños solo pueden hablar en respuesta a preguntas cerradas o poco estimulantes, sus oportunidades para experimentar sus capacidades comunicativas y las posibilidades de ser guiados progresivamente hacia una competencia más avanzada se minimizan. La actuación docente debe encaminarse, por tanto, a promover distintos usos orales de forma significativa en el contexto escolar, no limitarse a llevar a cabo un mismo patrón de comunicación en todas las situaciones. Si dentro de la actividad escolar se plantea la necesidad de profundizar sobre un determinado tema, unas veces se puede provocar que los niños pregunten en su casa, mientras que otras veces se puede invitar a alguien que hable al grupo sobre dicho tema. Ambas opciones exigen la práctica de la oralidad, pero en cada caso se concreta en usos diversos de la lengua oral. Preguntar en casa puede ir asociado a que los niños dialoguen informalmente y aporten después la información en el aula, a través de pequeños monólogos. En cambio, invitar a algún experto favorece que se lleve a cabo una entrevista más formalizada.

El docente debe saber también cómo intervenir en la acción comunicativa, apoyar la experimentación infantil y ofrecer ayudas para hacer avanzar la competencia en lengua oral de los niños. Por un lado, debe velar por el funcionamiento de la comunicación en contexto –lo que se dice– y, por otro, debe cuidar la calidad de dicha comunicación –cómo se dice–. El discurso oral es fugaz, avanza con rapidez y por ello tiende a hacerse invisible. La intervención docente tiene como objetivo hacer visible la comunicación oral y provocar un grado de reflexión sobre ella, siempre a partir de sus usos en contexto y desde el respeto por las características evolutivas de la competencia en comunicación lingüística de los niños. De este modo, irán acostumbrándose a adaptar sus opciones

comunicativas a las distintas finalidades y contextos, y conseguirán una comunicación eficaz y adecuada. Actuar de esta forma obliga al docente a adquirir conciencia sobre los procesos comunicativos y sobre el valor de su propia práctica, de modo que requiere formación.

11.3.2. Opciones de planificación didáctica para la enseñanza de la lengua oral en educación infantil

La escuela tiene entre sus objetivos ampliar cuantitativa y cualitativamente la competencia en comunicación oral de los niños, de modo que sean capaces de desenvolverse adecuadamente en sociedad. Un concepto útil para sistematizar esa idea de actuación comunicativa en sociedad es el de género discursivo. Los géneros discursivos son formas relativamente estables de comunicación asociadas a determinadas actividades sociales. Dos ejemplos de géneros discursivos orales podrían ser la entrevista laboral –asociada a la actividad social profesional– o la llamada telefónica personal –asociada a la actividad social privada–. Cualquier hablante competente tiene generadas unas expectativas sobre cómo funciona la comunicación en cada caso, si bien este funcionamiento puede verse modulado según los participantes y objetivos concretos. Así, el concepto de género discursivo permite identificar actuaciones comunicativas y sus características, y es por tanto útil para organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el contexto escolar.

Ahora bien, ¿de qué forma se pueden organizar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral partiendo de la idea de género discursivo? Podemos hablar, siguiendo a Palou y Bosch (2005), de dos posibilidades de acción didáctica:

1. La primera de ellas consiste en llevar a cabo una *enseñanza intensiva*: desde la observación del funcionamiento de un determinado género discursivo de uso público –por ejemplo, la conferencia– se organiza la práctica a través de la puesta en marcha de secuencias didácticas pautadas orientadas a la práctica discursiva dirigida al aprendizaje.
2. La segunda posibilidad, denominada *extensiva,* consiste en partir de la actividad propia del aula –por ejemplo, la preparación de materiales para una actividad plástica– para promover el aprendizaje reflexivo de la oralidad asociada a esas situaciones en el contexto escolar y público.

La peculiar situación de los niños de educación infantil, en cuanto al desarrollo de su competencia comunicativa, y el hecho de que se encuentran por primera vez en el contexto escolar hacen que la opción extensiva sea especialmente enriquecedora para los niños de estas edades.

A) Didáctica intensiva de la lengua oral en educación infantil

Esta opción organizativa para la didáctica de la lengua oral consiste en activar secuencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a la práctica de géneros discursivos públicos, como, por ejemplo, la conferencia –que sería la exposición oral en el contexto escolar–, la entrevista, la asamblea o el debate. Esta opción permite planificar la intervención didáctica, hace explícitos los objetivos de aprendizaje específicos de la lengua oral, y permite una mayor reflexión compartida sobre el funcionamiento de un género oral en particular.

La actividad de aula se organiza en torno a un género discursivo cada vez, que se selecciona por la existencia de un objetivo comunicativo que lo haga relevante para el grupo. Así, por ejemplo, niños de 5 años podrían preparar una entrevista a la maestra de primero de primaria para saber cómo será su clase el próximo curso. Conseguir ese objetivo significa llevar adelante una secuencia de actividades interrelacionadas durante un cierto periodo de tiempo que culminarán con la puesta en práctica de la entrevista. Esta opción sitúa a los niños frente a un reto comunicativo muy concreto, exige una planificación en profundidad de la actuación comunicativa y un trabajo continuado que permitirá que la entrevista pueda llevarse a cabo de forma muy controlada y con un alto nivel de éxito.

Por todo ello, esta opción didáctica favorece que los niños conozcan a fondo el género discursivo que ponen en práctica y puedan adquirir conciencia incluso de los aspectos en los que deberán mejorar en próximas oportunidades que puedan tener de realizar entrevistas. La intervención del docente va encaminada en esta opción didáctica a generar las condiciones para que el engranaje de la secuencia funcione, y a asistir a los niños para alcanzar su objetivo.

B) Didáctica extensiva de la lengua oral en educación infantil

Todo el tiempo que se sucede en la escuela infantil es, por definición, educativo-formativo. Las rutinas incorporadas al desarrollo de la jornada escolar, así como los momentos de descanso y juego libre y, por supuesto, las actividades programadas, dan lugar a diferentes procesos comunicativos que, adecuadamente gestionados, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.

- *Las actividades de vida cotidiana*

La acogida al inicio de la jornada, los momentos dedicados a la higiene y la alimentación, así como el momento de la salida, son momentos en los que la acción es muy predecible y, por tanto, la comunicación está muy contextualizada. Esto favorece el desarrollo comunicativo, especialmente de los más pequeños, que están descubriendo el funcionamiento de la comunicación verbal, pero también de los niños de entre 3 y 6 años, que, en la medida en que actúan de forma más autónoma, aprenden a manejar esa

comunicación ritualizada que acompaña a las actividades de vida cotidiana del aula.

- *El juego libre*

Los tiempos dedicados al juego libre, bien sea en el patio, o bien en el aula, permiten una experimentación comunicativa en la que no se espera una intervención docente específica. Los niños más pequeños pueden recurrir a un juego solitario basado en la manipulación y en el que la comunicación está muy ligada a la propia acción. A medida que crecen, va adquiriendo más importancia en el tiempo de juego la interacción entre los iguales, que lleva aparejada actividad comunicativa compleja como la negociación de normas o la solución de conflictos. El juego simbólico, por último, conlleva la negociación para la creación de contextos con sus propias restricciones comunicativas –jugar al mercado, por ejemplo, sitúa a los niños que participen en ese juego en determinados roles sociales–. Todas estas posibilidades son de gran interés para la experimentación comunicativa de los niños.

- *El cuento*

En los casos en que se establece una hora para el cuento, la lectura por parte del adulto al grupo es muy enriquecedora para el desarrollo de la lengua oral. El docente ofrece una forma de ejecución del discurso oral, familiariza a los niños con la estructura narrativa, les permite acceder a experiencias ajenas, propicia la puesta en marcha de estrategias de comprensión, y predispone al grupo a poner en común vivencias, sentimientos e ideas relacionadas con el relato que han escuchado.

- *Actividades de aula*

Cualquier actividad programada o emergente con voluntad de generar enseñanza y aprendizaje se articula sobre procesos comunicativos que son exigentes para los niños. La lengua oral se utiliza para presentar la propia actividad, que generalmente incorpora nuevos conocimientos y provoca reflexiones compartidas en el grupo. Asimismo, el cierre de la actividad genera reflexión sobre lo hecho y anticipa nuevas actividades. De este modo, cualquier actividad ofrece un gran potencial de experimentación que, si es adecuadamente gestionado por el docente, repercute positivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa infantil.

- *La lengua oral en los proyectos de trabajo en la escuela infantil*

La opción metodológica de los proyectos de trabajo resulta especialmente interesante para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula. Consiste en activar secuencias de enseñanza y aprendizaje a partir de la selección consensuada de una investigación, que emerge ante una necesidad de resolver algún problema o interrogante en el grupo. Dichas secuencias se organizan de forma cooperativa en función

de los objetivos, tiempo, espacio y recursos disponibles, y se busca, en la medida de lo posible, colaboración con las familias y el entorno. El proceso de aprendizaje que se genera es significativo e interdisciplinar, y es gestionado por el propio grupo, que toma decisiones sobre las actividades que se incluyen en la secuencia total.

El proyecto suele terminar con la elaboración de un producto final destinado a comunicar lo que se ha experimentado y aprendido –un dosier, un vídeo o una exposición, por ejemplo–. Organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos sitúa el factor comunicativo-relacional en primer plano, ya que toda la actividad se articula a través de la comunicación compartida en el grupo, e incluso puede incorporar a participantes ajenos. Por tanto, favorece de forma muy natural la ampliación de los usos comunicativos del grupo, tanto en términos de calidad como de cantidad.

- *La intervención docente en la acción*

Previamente nos hemos referido a la importancia de una intervención docente de calidad para el desarrollo comunicativo de los niños en el contexto escolar. Diversos estudios se han ocupado de explicitar de qué naturaleza son las intervenciones que el docente realiza sobre los procesos comunicativos de los niños y qué efecto causan en su competencia comunicativa oral. Todos ellos coinciden en proponer un andamiaje docente minucioso que debe estar muy atento a las características de la comunicación infantil para apoyarla y hacerla progresar sin usurpar el protagonismo de los niños, ni tampoco exceder su capacidad de participación en la comunicación compartida, a su nivel.

Algunas pautas para facilitar que la intervención docente cumpla su función son las siguientes:

– Ayudar de diferente forma en función de la necesidad mostrada por el niño: orientando con preguntas, reformulando, ofreciendo contexto, animando a la continuación, etc.
– Hacer explícitas las condiciones de la actividad comunicativa concreta para orientar a los niños.
– Saber callar, dar tiempo a los niños para intervenir y escuchar con atención sus aportaciones, y respetar sus marcos de referencia.
– Ayudar cuando sea necesario, es decir, cuando las intervenciones de los niños no han sido eficaces o adecuadas.
– Combinar momentos de comunicación entre iguales en grupos pequeños con oportunidades de comunicación en gran grupo.
– Intervenir pensando a la vez en quien habla y quienes escuchan, subrayar la importancia de la interacción en el grupo.

Conseguir llevar a cabo una intervención docente positiva requiere que el docente posea un elevado nivel comunicativo, pues debe ser capaz de actuar con agilidad y perspicacia en la comunicación compartida que se genere en el aula.

11.3.3. Evaluar la lengua oral

El hecho de que la lengua oral sea objeto de enseñanza y aprendizaje exige que se establezca alguna forma de evaluación de la competencia comunicativa oral del alumnado. La evaluación formativa –orientada a permitir la reflexión sobre los logros y dificultades de cara a promover mejoras– resulta especialmente interesante para generar en los escolares una sensibilidad hacia sus posibilidades de perfeccionar progresivamente su capacidad de comunicación oral.

Dadas las características de la oralidad, es muy recomendable el recurso a la grabación en vídeo de diferentes actuaciones comunicativas que hayan tenido lugar en el aula como resultado de las distintas opciones de organización didáctica que hemos expuesto más arriba. La posibilidad de reflexión sobre la competencia oral aumenta porque es posible incorporar procesos de autoevaluación y coevaluación sobre la grabación realizada. Asimismo, las grabaciones posibilitan también documentar la evolución de la competencia comunicativa oral a medio y largo plazo. Sería posible, por ejemplo, comparar en el grupo cómo se expresaban a principios de curso y cómo lo hacen meses más tarde, y valorar sus logros y los retos que aún tienen que asumir.

El desempeño oral es complejo y es preciso utilizar instrumentos que no reduzcan dicha complejidad, sino que puedan orientar hacia los diferentes aspectos que podrían ser susceptibles de mejora, superpuestos al desarrollo del sistema lingüístico –fonética, léxico y morfosintaxis–. Dichos aspectos podrían ser los siguientes:

– Capacidad de identificar y adecuar la comunicación al género de discurso.
– Capacidad de identificar y adaptar el discurso al grado de formalidad dado por las relaciones y conocimiento mutuo entre los interlocutores.
– Capacidad de actuar controlando la progresión de la información, e identificando la apertura, el desarrollo y el cierre de la comunicación.
– Capacidad de gestionar adecuadamente la interacción, y orientarla hacia la cooperación y la intercomprensión entre los interlocutores.
– Capacidad de adaptarse a los requisitos de gestión del espacio, proximidad física en el grupo, los gestos, la entonación y la calidad de la voz que determina la comunicación en gran grupo en el aula.

Estos aspectos podrían concretarse, en el caso de la práctica de la asamblea de clase a los 5 años, en los siguientes ítems sobre los que reflexionar acerca del desempeño comunicativo:

– Interviene en la asamblea con el fin de formar parte del grupo, compartir aprendizajes y valores, negociar normas.
– Interviene como un miembro más del grupo, y muestra respeto por sus interlocutores.
– Interviene estableciendo relaciones entre la información que aporta y aquello que ya se ha dicho en el grupo, y explicita el contexto necesario para poder ser comprendido por

sus compañeros.
– Se adapta a la gestión conjunta de la conversación, y respeta los turnos de habla establecidos.
– Se sitúa en el corro con sus compañeros, mira alternativamente a quienes intervienen y quienes escuchan, sus intervenciones tienen un ritmo y entonación adecuados, y utiliza un volumen de voz apto para la comunicación en gran grupo.

Estos ítems son útiles para generar reflexión acerca de la calidad de la comunicación ya desde la educación infantil, si bien deben superponerse al conocimiento de la evolución del sistema lingüístico.

11.4. Conceptos clave

– Género discursivo: es un concepto que permite sistematizar la actividad comunicativa humana. Hace referencia a las formas de comunicación que una determinada cultura ha forjado a partir de las diferentes actividades sociales que se dan en ella. Un género discursivo se distingue tanto por su estructura formal como por su funcionalidad y es esta la que determina a aquella.
– Patrón de comunicación: estructura de un enunciado que puede ser repetido variando alguno de sus elementos. Hace referencia a casos de "falsa comunicación" que pueden darse en la escuela: los niños intervienen imitando el patrón de alguna intervención anterior en lugar de hacer avanzar el discurso compartido. De este modo cumplen con el requisito de hablar en la clase, pero no están participando realmente en el proceso de comunicación.
– Discurso público: alude a aquellos procesos de comunicación en los que el hablante participa en tanto que miembro de un grupo social más amplio que su entorno familiar. Se opone principalmente al discurso privado o personal.
– Proyectos de trabajo: se trata de una opción metodológica que tiene su origen en el movimiento de la escuela activa de principios del siglo XX. Consiste en impulsar la iniciativa de los niños para emprender procesos de indagación compartida en el grupo que producen un aprendizaje significativo e interdisciplinar.

11.5. Para saber más

Palou, J. y Bosch, C. (coords.) (2005). La lengua oral en la escuela. Barcelona: Graó.

En este libro se explica minuciosamente en qué consiste la lengua oral, se justifica y explica cómo llevar a cabo la enseñanza de la lengua oral en contextos educativos, y se ofrece una serie de experiencias didácticas desarrolladas en profundidad y considerando su validez tanto para el segundo ciclo de educación infantil como para los distintos ciclos de educación primaria.

Ruiz Bikandi, U. (2009). Conversar con los niños. Aula de infantil, 51 (15-19).

En este artículo expone el interés de la conversación significativa con los niños en el contexto de aula para su desarrollo lingüístico. Subraya especialmente la importancia de que el docente disponga de unas habilidades comunicativas adecuadas para que esa conversación se construya desde las inquietudes y necesidades de los pequeños y resulte por ello realmente significativa y funcional.

VV. AA. (2005). Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. Barcelona: Graó.

En este libro se recoge una serie de artículos que aportan diferentes propuestas y reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación infantil y en la primaria.

11.6. Actividades de desarrollo

1. Leer y comentar los dos textos del cuadro 11.1 de Eduardo Galeano y relacionarlos con la enseñanza de la lengua oral en educación infantil:

Cuadro 11.1. Textos de Eduardo Galeano

El arte para los niños

ELLA estaba sentada en una silla alta, ante un plato de sopa que le llegaba a la altura de los ojos.
Tenía la nariz fruncida y los dientes apretados y los brazos cruzados. La madre le pidió auxilio.

– Cuéntale un cuento, Onelio – pidió– cuéntale, tú que eres escritor.

Y Onelio Jorge Cardoso, esgrimiendo una cucharada de sopa, comenzó su relato:

– Había una vez una pajarita que no quería comer la comidita. La pajarita tenía el piquito cerradito, cerradito, y la mamita le decía: "Te vas a quedar enanita, pajarita, si no comes la comidita." Pero la pajarita no hacía caso a la mamita y no abría su piquito…

Y entonces la niña lo interrumpió:

– Qué pajarita de mierdita –opinó.

El arte desde los niños

Mario Montenegro canta los cuentos que sus hijos le cuentan.
Él se sienta en el suelo, con su guitarra, rodeado por un círculo de hijos, y esos niños o conejos le cuentan la historia de los sesenta conejos que se subieron uno encima del otro para poder besar a la jirafa, o le cuentan la historia del conejo azul que estaba solo en medio del cielo: una estrella se llevó al conejo azul a pasear por el cielo, y visitaron la luna, que es un gran país blanco y redondo y todo lleno de agujeros, y anduvieron girando por el espacio, y brincaron sobre las nubes de algodón, y después la estrella se cansó y volvió al país de las estrellas, y el conejo se volvió al país de los conejos, y allí comió maíz y cagó y se fue a dormir y soñó que era un conejo azul que estaba solo en medio del cielo.

Eduardo Galeano (1989). El libro de los abrazos. Madrid: Siglo XXI (28-29).

2. Cada estudiante debe grabarse en vídeo a sí mismo y realizar uno de los siguientes monólogos: describir el trayecto que hace cada día para asistir a su facultad o bien contar un cuento tradicional breve que previamente haya memorizado. Es necesario esforzarse en hacer su discurso atractivo. Intercambiar posteriormente las grabaciones con otro compañero o

compañera y ofrecerse recíprocamente sugerencias de mejora en su expresión. Realizar finalmente un autoinforme sobre los puntos en los que cada uno considera que debe mejorar.

3. Dividir el aula en grupos de máximo quince personas. En cada grupo se acordará un moderador o moderadora. El resto de los estudiantes, previo aviso, habrán traído un objeto que sea importante para ellos por cualquier motivo. Quien ejerza el rol de moderador deberá propiciar que se inicie, desarrolle y cierre un discurso compartido a propósito de los diferentes objetos que los estudiantes hayan traído para mostrar al grupo. Es posible grabar la experiencia y comentarla posteriormente entre todos.

12
El habla y la conciencia fonológica

12.1. Punto de partida: la escritura en un aula de 4 años, el último trimestre del curso escolar

Mariángeles es tutora de un grupo de niños de 4 años. Los acompaña desde los 3 años, al inicio de su escolaridad, confía en ellos y se sorprende a menudo del interés que muestran por todo. Esa tarde Max, uno de los alumnos del grupo, explica la visita al zoo con su familia el pasado fin de semana. Su iniciativa ha contado, poco después, con las aportaciones de los demás compañeros del grupo, de manera que, entre todos, han seguido nombrando aquellos animales por los que sienten curiosidad.

Cuando ya habían enumerado más de una docena, Mariángeles empieza a escribir en la pizarra los nombres de los animales que han ido añadiendo al listado con el objetivo de evitar repeticiones y poder seguir ampliando la lista. En el momento en el que acaba de escribir una fila –porque ya alcanza el final de la pizarra–, relee poco a poco todos los nombres del listado como queriendo invitarles a participar en la comprensión de lo que está leyendo.

En el grupo, la mayoría de los niños reconoce su nombre propio y lo localiza en el listado de clase. También acostumbran a mostrar mucho interés por descubrir los títulos de los libros que ella les lee casi a diario, o por diferenciar los nombres de los personajes de los cuentos que les explica. Cuando ella escribe delante de ellos, les gusta enumerar –en voz alta y espontáneamente– las letras del abecedario que ya reconocen.

Así pues, en el listado de nombres de animales que Mariángeles ha ido anotando, distinguen rápidamente dónde está escrita la palabra *Guepardo* porque es el nombre que se han puesto como grupo –y lo ven escrito a diario en la puerta del aula (*Los guepardos*)–. Pero, aunque recuerden en qué posición está escrito el nombre de cada uno de los animales que se han ido diciendo, en el grupo no hay todavía ningún niño ni ninguna niña que pueda descodificar de forma autónoma ninguna de las palabras del listado.

De pronto, la lectura de Mariángeles se ve interrumpida por los comentarios de Javier:

– Javier: Yo creo que *hiena* y *ballena* son iguales.
– Max: Cómo van a ser iguales si las ballenas viven en el mar.

– Ikram: Sí, como los delfines y los peces. Y las hienas huelen mal.
– Javier: Pues yo creo que son muy parecidas.
– Mariángeles: Di, Javier, ¿en qué sientes que son parecidas? ¿Qué quieres explicarnos?
– Javier: Que son casi iguales, porque *hieeena* y *balleeena* (dice alargando voluntariamente ambas palabras).
– Mariángeles: Ah, estas dos palabras, quieres decir que los nombres de estos dos animales son muy parecidos.
– Javier: Sí, que son casi iguales.
– Mariángeles: Javier tiene razón. ¿Veis? (Dice leyendo de nuevo y señalando esos dos nombres en el listado), tienen letras en común, cuando los veo escritos descubro que se parecen mucho porque tienen las mismas letras al final. Suenan muy parecido.
– Noa: Ah, pues…, a *oruga* y a *tortuga* les pasa lo mismo.
– Mariángeles: Sí, Noa, ¿y qué les pasa?
– María: Que también son parecidas.
– Mariángeles: Sus nombres también suenan muy similares porque tienen casi las mismas letras. ¿Dónde están escritas *oruga* y *tortuga*? ¿Sabéis qué letras tienen iguales?

Pero aunque Javier y María se muestren interesados, las preguntas de Mariángeles parecen no calar en la conversación del grupo, ni en el resto de los integrantes. Ella observa aún, en el rostro de los demás niños de la clase, cierta incomprensión y falta de sintonía con sus comentarios. Pero Mariángeles confía en que estas observaciones no tardarán en aparecer, y que el reconocimiento de letras y sonidos será contenido habitual de conversaciones futuras.

12.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

No por ya investigado deja de ser sorprendente que los bebés sean capaces de percibir unidades lingüísticas relevantes en el interior del flujo emisor y audible que supone el habla adulta. De la corriente lingüística continua a la que se les expone desde su nacimiento, parece ser que las palabras con significado se constituyen como unidades relevantes, tanto en los procesos de percepción como en los de producción de la lengua oral. Entre las primeras manifestaciones lingüísticas destacan las palabras con significado. Palabras que van adquiriendo y que pueden recuperar y utilizar hábilmente cuando necesitan nombrar y etiquetar el mundo que van conociendo, o cuando solicitan algo que desean, por recordar algunas de las funciones lingüísticas que los niños ponen en marcha. Pero la experiencia con la que se inicia el presente capítulo muestra cómo los niños activan otra habilidad que poseen, también desde edades muy tempranas: la capacidad de convertir en objeto de análisis y de comparación las palabras que son capaces de escuchar y decir, y no solo por su significado o por lo que representan en el mundo real, sino por sus características fonológicas.

Esta capacidad, llamada conciencia fonológica, es una de las bases sobre las que se

sustenta el aprendizaje de la escritura. En los apartados siguientes se analizan algunas de las claves que facilitan que los niños se interesen por ella.

12.2.1. El potencial y los objetivos de algunas actividades

El diálogo anterior de niños de 4 años con su maestra es un ejemplo de cómo algunas actividades facilitan el establecimiento de relaciones entre el habla y la conciencia fonológica. Si se analiza de nuevo y más detenidamente la situación, se podrá comprobar que:

– Es la conversación –y por lo tanto el uso habitual de la lengua oral– lo que les permite expresar y comunicar lo que piensan y aquello por lo que sienten interés.
– Listar, inventariar, nombrar animales es una actividad interesante y significativa para los niños de estas edades, porque les permite participar, aportar y compartir aquello que saben en un tema de su máximo interés.
– Lo dicho por los niños puede ser escrito, es decir, la maestra escribe lo que los niños verbalizan. Lo escrito sirve también para controlar: se reconoce, se revisa y algunos lo analizan. Entre todos pueden ir controlando lo verbalizado, aunque aún no puedan leerlo de forma autónoma.
– El inventario de lo posible –a recordar y escribir– tiene límites controlables para los alumnos (los animales que conocen), lo cual probablemente les ayuda a poder anticipar la actividad y a mantener la atención sobre ella.
– Las palabras del listado son palabras relacionadas conceptualmente y por lo tanto más accesibles a la memoria y al recuerdo.
– La relectura enfática del listado por parte de la maestra (y que en el contexto de la actividad es funcional porque pretende evitar repeticiones y activar el recuerdo para poder ampliar el listado) abre las posibilidades al análisis sonoro de las palabras escritas y al posible establecimiento de relaciones de correspondencia sonido-grafía, porque algunos niños conocen ya algunas letras.

Ahora bien, a pesar de todo el potencial de la actividad, son aún pocos los alumnos de la tutoría de Mariángeles que inician –o muestran interés de forma espontánea– el análisis sonoro de las palabras. Verbalizan o dictan habitualmente las palabras para significar, y simultáneamente, pueden nombrar las letras que ven en esos escritos que dictan, pero aún no establecen relación entre ambos saberes. A los 4 años, el tipo de observaciones que surgen espontáneamente cuando la maestra escribe nombres propios o textos breves delante de ellos acostumbran a ser: “Ana tiene la a”, o bien, “esta es la o”, “tiene la de Mario”, “tiene la mía”, “la que tengo yo”… Son conocimientos procedentes de su experiencia familiar o escolar. Pero son pocos alumnos los que pueden leer o descodificar cualquier palabra de forma autónoma.

No obstante, Mariángeles sabe que el proceso de aprendizaje de las relaciones entre

el habla y la escritura es dilatado, y que cada alumno se encuentra en un momento distinto del proceso de adquisición. La dificultad a la que se enfrenta la maestra es poder escuchar todos los comentarios del alumnado, porque a veces pasan desapercibidos o no reciben suficiente atención. Seguramente será el próximo año, cuando los alumnos tengan entre 6 y 7 años, cuando estas conversaciones se convertirán en apasionantes.

12.2.2. El uso y la reflexión sobre la lengua

Es en el marco de conversaciones que acontecen en actividades como la descrita al inicio de este capítulo donde se pueden producir saltos entre dos dimensiones del lenguaje distintas y distantes, y se pueden establecer puentes entre ellas.

Una de esas dos dimensiones es el uso de la lengua –la lengua se usa, se habla con y a través de ella para comunicarse y explicar, como si de algo transparente se tratara, algo que hay que traspasar para significar–. Otra dimensión más compleja es la reflexión sobre la lengua, es decir, la capacidad y la habilidad de observarla y de reflexionar sobre ella, de convertirla en opaca para poder analizarla: "cómo lo digo y cómo suena", "cómo se escribe", "qué letras hay que poner para que diga…", "suena como…, pero se escribe como…".

La intervención docente de Mariángeles es consciente de estas dos dimensiones lingüísticas, y sabe que establecer puentes entre ellas es crucial y determinante para el desarrollo de los aprendices. Como se ha observado en sus intervenciones, es en la interacción de los aprendices con adultos y personas más experimentadas cuando pueden producirse saltos o establecer puentes entre estas dos dimensiones del lenguaje, y puede activarse la función metalingüística.

Una intervención como la que ha planteado Mariángeles se considera de calidad porque:

– Reconoce y sabe seleccionar actividades que permiten que afloren las intuiciones y los conocimientos de los niños sobre aspectos lingüísticos.
– Intuye en qué momento es pertinente entablar conversaciones sobre la lengua.
– Descubre aportaciones, observaciones y deducciones de los niños sobre aspectos lingüísticos.
– Potencia actividades que ayudan a los aprendices a convertirse en los protagonistas de sus propios aprendizajes y, por lo tanto, en sujetos activos capaces de verbalizar intuiciones o certezas sobre la lengua que están aprendiendo. Intuiciones que el docente puede formalizar de forma más explícita o convertir en hipótesis que hay que comprobar, tal y como ocurre en otros campos del saber.

En definitiva, Mariángeles concibe a sus alumnos como personas capaces de explorar el lenguaje y descubrir gozo, esfuerzo, satisfacción e interés en ello. Su objetivo final es el de estimular las capacidades de reflexión metalingüística de los aprendices.

12.2.3. Actividades que facilitan la reflexión metalingüística

En la etapa de educación infantil se promueve la reflexión sobre la lengua en el desarrollo de actividades como:

– La lectura –para ellos y en voz alta– de palabras escritas o textos breves y contextualizados, y la escucha de sus comentarios posteriores.
– La lectura de la maestra de pequeños poemas, rimas, canciones, trabalenguas…, cuando se les ayuda a memorizarlos y se dejan todos estos textos escritos a su disposición para que puedan surgir observaciones y comentarios.
– La confección conjunta de listados de palabras de un mismo campo semántico que se dejan a la disposición de los niños o incluso se permite que se lleven a casa para ser comentados y leídos con los familiares. La lista de los animales que les gustan, la lista de los juegos que se practican, la lista de juguetes preferidos, de vehículos, de las prendas de vestir, de los personajes de los cuentos, de títulos de los cuentos que más gustan…
– Cuando se escriben para ellos onomatopeyas y expresiones de los relatos que escuchan y se incentivan comentarios posteriores.
– Cuando se escribe para ellos cada vez que es necesario: cuando hay que anotar lo que hay que recordar, lo que desean, lo que inventarían, lo que hay que solucionar o lo que hay que planificar. Por lo tanto, cuando se ponen habilidades adultas a su disposición y en cierto modo se teatralizan, como intentando ejercer cierto modelaje en *cómo se hace para escribir tal o cual,* y los niños perciben la predisposición adulta a escuchar sus comentarios posteriores.
– Al responder a preguntas infantiles como: "¿aquí qué pone?", "¿qué letra es esta?", y al esperar con ciertas expectativas a que todos formulen estas preguntas y descubrir que van ampliando su interés por el lenguaje escrito que forma parte del contexto.
– Al permitir que ellos comparen, opinen, deliberen abiertamente y expresen observaciones y deducciones sobre las palabras y las letras que ven escritas y sobre cómo suenan cuando el adulto las lee.
– Al utilizar habitualmente, en las conversaciones con los niños, el metalenguaje preciso. Utilizar verbalizaciones como: "Sí, es la letra ese. Suena *ssss* cuando leo *serpiente*". Es decir, cuando se diferencian explícitamente las expresiones "se llama…" (al referir el nombre de la letra) y "su sonido es…" (al referir el fonema que representa), porque, especialmente en algunas lenguas, las correspondencias entre grafías y fonemas no son unívocas: hay fonemas que pueden representarse con más de una letra, y también hay letras que suenan de distinta forma según cuáles sean las demás letras que las acompañen.
– Al proponer juegos orales como: "Un barco cargado de…", "hablar con la a, con la e…"

Los recursos tecnológicos –como los utilizados para indagar sobre un tema, buscar

imágenes por internet o utilizar el teclado para escribir con el ordenador– también estimulan las conversaciones entre los niños sobre las relaciones y las diferencias entre lo que se dice y cómo hay que escribirlo.

12.2.4. Evaluar para ayudar a avanzar

En último extremo, los avances de cada alumno y las ayudas que hay que ofrecerle para que pueda ir estableciendo puentes entre esas dos dimensiones del lenguaje dependen del momento del proceso de adquisición del lenguaje escrito en el que se encuentre. Para conocer aproximadamente las hipótesis que maneja implícitamente cada niño sobre las relaciones entre habla y escritura, se puede conversar con él cuando está cooperando con sus compañeros en la preparación o realización de juegos u otras actividades en las que se reproducen listas, notas o mensajes para otros. También se pueden analizar producciones espontáneas o incluso guardar regularmente los escritos que elabora para descubrir en ellos huellas de progreso.

Saber en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentran los alumnos resulta necesario e interesante para conocer la zona de desarrollo próximo (en términos de Vygotsky) de cada uno de ellos y proponer actividades que les permitan avanzar. O para establecer las actuaciones necesarias para que la motivación y el autoconcepto de cada alumno como aprendiz –con capacidades para aprender y progresar– no se vean perjudicados, especialmente los de los que se consideran, ellos mismos, menos capaces.

Investigaciones recientes en el campo de la alfabetización inicial muestran que la mayoría de niños con una escolarización estándar consigue completar el mapa completo de correspondencias fonológicas entre habla y escritura alrededor de los 7 años. Es cierto que el conocimiento fonológico y la memoria juegan un papel relevante en el aprendizaje de la escritura y sus relaciones con la oralidad. Pero lo que se debe ofrecer al alumnado son oportunidades para descubrir las posibilidades de juego, tanteo, ensayo y reflexión tan apasionantes que ofrece el lenguaje, algo que sin duda ya experimentaron cuando estaban en proceso de adquisición del habla. Y para que las sigan descubriendo, la lengua oral y la lengua escrita han de convertirse en objetos de su interés. Recoger las intuiciones y aportaciones de los niños y ayudarlos a verbalizarlas para convertirlas en el objeto de reflexión para todos es una de las formas de conseguirlo.

En educación infantil, es importante reflexionar sobre las actividades que se proponen al alumnado y valorar las consecuencias de dedicar demasiadas energías al aprendizaje de las correspondencias grafofónicas. Y más si se hace en detrimento de actividades más significativas e interesantes que estimulan el interés y la reflexión sobre la lengua. En estas edades, las correspondencias grafofónicas no por ser más memorizadas dejan de ser menos abstractas. El interés de los aprendices por algo tan complejo como las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito quizás no dependa tanto de aquello en lo que, como docentes, somos más insistentes, sino en todo lo que dejamos que los niños descubran.

12.3. Saberes de referencia

Antes de abordar cuál es el estado de la cuestión sobre de la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura, se reflexionará brevemente sobre dos aspectos: la percepción del habla en el proceso de alfabetización y la capacidad de reflexión metalingüística.

12.3.1. La percepción del habla y el proceso de alfabetización

El habla adulta se produce en un flujo continuo en el cual es casi imposible percibir las distintas unidades. Las palabras que ya se conocen son las más fácilmente perceptibles. Las investigaciones sobre los procesos de adquisición del lenguaje infantil explican que los bebés son más sensibles a algunos datos acústicos proporcionados por el habla de los adultos que a otros. Por recordar algunos: las voces de las figuras parentales, las entonaciones marcadas y agudas, el lenguaje bien estructurado y coherente… Las sílabas tónicas de las palabras con significado existentes en el interior del flujo fónico continuo son también las más percibidas, las mejor captadas. Es como si fueran las indicadoras de la existencia de información relevante. También desde el punto de vista evolutivo, las palabras con sílaba tónica (palabras llenas o con significado como nombres de animales, de alimentos, de vehículos…) son percibidas y adquiridas con anterioridad a las palabras que no la tienen (llamadas "palabras función o gramaticales", como artículos o preposiciones), y es con este tipo de palabras con las que los niños inician sus producciones verbales.

Así pues, la *palabra* –una unidad difícil de definir desde el punto de vista conceptual y teórico– es, de entre todas las unidades del sistema de la lengua, la unidad que se erige –por encima del fonema, la sílaba, el sintagma o la frase– como privilegiada a la hora de adquirir una lengua. Y, en esta capacidad de percibir y aprender las palabras de una lengua, influyen tanto el sesgo atencional facilitado por la biología y la genética infantiles como las actitudes y ayudas que proporcionan los adultos al enfatizar con palabras claves los mensajes a los niños, o al nombrar y etiquetar objetos y actividades de interés para ellos.

Investigadoras como Bigas (2006) sostienen que los niños actualizan de nuevo este conocimiento inconsciente e implícito que poseen –la capacidad de percibir, aislar, comprender y producir palabras– durante el proceso de adquisición y aprendizaje del lenguaje escrito. Se diría que el proceso de alfabetización y la exposición a la imagen gráfica que proporcionan las palabras escritas y segmentadas ortográficamente activa, actualiza, relaciona y flexibiliza los conocimientos adquiridos al adquirir el habla. Esto explicaría por qué la segmentación de palabras –la separación de las unidades lingüísticas– es un conocimiento gramatical que los niños resuelven tan rápidamente, a diferencia de lo que ocurre con el conocimiento ortográfico o la escritura de textos.

12.3.2. La capacidad de reflexión metalingüística

Los estudios explican que antes de los 5 o 6 años los niños no han elaborado un concepto de palabra parecido al que tienen los adultos. Piaget y Vygotsky ya habían demostrado que los niños de educación infantil difícilmente diferencian las palabras de la realidad que estas representan; para ellos son una misma cosa. Quizás únicamente los niños expuestos a diversas lenguas saben con anterioridad sobre la relación de arbitrariedad entre las palabras y lo que representan.

Karmiloff-Smith (1992) propone un modelo explicativo sobre el proceso de cambio que ocurre en la mente infantil en relación con las palabras, la representación mental sobre ellas y la complejidad de este proceso. Para esta autora, las representaciones mentales sobre las palabras que los niños construyen al aprender a hablar son informaciones que están *en la mente*, pero no están disponibles a la consciencia y, por lo tanto, son implícitas además de inconscientes. Los niños van almacenando palabras y las usan (elegir la palabra adecuada ya requiere cierto grado de reflexión), pero no pueden acceder de forma explícita a la reflexión sobre ellas. Algunos autores llaman a esta actividad epilingüística.

No es hasta más adelante que las palabras, captadas y almacenadas por la mente, pueden pasar a ser accesibles y usadas *para la mente*, es decir, que pueden recuperarse y configurarse como objeto de reflexión y análisis. Es, por lo tanto, cuando estas representaciones mentales iniciales se vuelven más flexibles y más disponibles a la conciencia –se redescriben, según la autora–, cuando devienen accesibles a la reflexión metalingüística y su verbalización. Llegados a este punto, los aprendices son capaces de manipular el lenguaje y de reflexionar sobre él más allá de su uso para la comunicación.

La mayoría de autores coincide en que no existe una oposición extrema entre el uso de la lengua y la reflexión sobre la lengua, sino más bien una relación en constante cambio, de manera que aspectos que en un momento determinado son implícitos pueden devenir conscientes a la reflexión, y viceversa. Aspectos lingüísticos que en una determinada edad son transparentes pueden después tornarse opacos y susceptibles a la reflexión. Aspectos que han necesitado un grado elevado de conciencia para ser aprendidos pueden, al cabo de un tiempo, tornarse más transparentes y requerir menor esfuerzo y atención.

Gombert (1990) es uno de los autores que avala la relevancia de las aportaciones de Karmiloff. Este autor explica que el cambio entre los niveles de representación mental, y por lo tanto en el desarrollo de la función metalingüística, podría estar también influenciado por factores externos, además de estar guiado por factores cognitivos internos. Un ejemplo de esta influencia externa es la que se ejerce en los niños vinculada al aprendizaje del lenguaje escrito, cuando tienen entre 6 y 7 años.

La influencia tanto de factores internos (genéticos/biológicos) como de factores externos (ambientales/experienciales) explicaría:

– Por un lado, que puedan convivir en un mismo sujeto varios niveles de representación

en relación con las diferentes unidades lingüísticas (palabra, sílaba, fonema, letra…).
– Por otro lado, la escasa homogeneidad entre las distintas representaciones mentales de los aprendices de una misma edad.

Admitir la influencia de ambos tipos de factores es relevante ya que se trata de un intento de integrar los conocimientos procedentes de la investigación neurocognitiva y las aportaciones socioconstructivistas que ponen el acento en la influencia de los factores externos en el desarrollo lingüístico.

12.3.3. La conciencia fonológica: el estado de la cuestión

La conciencia fonológica o metafonológica es la que permite a un sujeto analizar explícitamente las palabras y segmentarlas en fonemas, las unidades lingüísticas más pequeñas que la componen.

A lo largo del capítulo se ha ido explicando que los niños tienen un conocimiento en uso que empieza a desarrollarse muy tempranamente, y que les permite comparar palabras por sus características fonológicas, o bien reconocer rimas y producirlas. Pero no es hasta bien entrados los 5 años que son capaces de analizar las palabras de forma explícita y descomponerlas en unidades menores.

Las primeras unidades susceptibles de ser percibidas, reconocidas y segmentadas son las sílabas. Diversas investigaciones muestran cómo esta particularidad les ocurre tanto a niños de estas edades como a los adultos analfabetos. Es decir, cuando se le pide a un sujeto que descomponga en unidades menores una palabra, la palabra *castillo* por ejemplo, la respuesta acostumbra a ser la emisión de sus tres sílabas: *cas-ti-llo*. Si se le pide que dé una palmada por cada segmento que pueda aislar, su respuesta serán tres palmadas, una correspondiente a cada sílaba. Solo un porcentaje de niños muy bajo es capaz de aislar y diferenciar, en un primer estadio, la palabra castillo en los segmentos subsilábicos consonánticos y vocálicos c/a/s/t/i/l/l/o. Más adelante casi todos podrán hacerlo.

Ahora bien, el tema es muy controvertido porque no existe actualmente unanimidad en las posiciones teóricas respecto de si la capacidad de segmentar las palabras en las unidades mínimas es un requisito para afrontar con más éxito el aprendizaje de la lectura y la escritura, o si se trata más bien de uno de los logros y las consecuencias de la alfabetización.

Los autores que consideran esta capacidad una condición abogan por el entrenamiento explícito de las habilidades de segmentación, incluso antes de que los niños sepan leer. En cambio, autoras como Tolchinsky (1995) argumentan y muestran, incluso con estudios evolutivos en sistemas de escritura distintos, cómo esta capacidad es una consecuencia directa de la alfabetización. Desde esta perspectiva no se concibe el entrenamiento explícito hasta que los niños no pueden comprender lo que están haciendo. O sea, es cuando ya son capaces de producir escrituras silábico-alfabéticas o

alfabéticas el momento en el que la reflexión metafonológica puede ser activada con mayor conciencia, y el periodo en el que el conocimiento fonológico explícito puede constituirse como un conocimiento significativo en construcción. Las unidades mínimas –los fonemas que constituyen el habla– son en realidad unidades abstractas y complejas para los niños, y no son las que conceptualizan y aprenden en primera instancia.

Es por este motivo que la consolidación de las relaciones grafo-fónicas puede alargarse hasta los 7 u 8 años. Posteriormente, la construcción del conocimiento ortográfico es un proceso que alcanzará hasta finales de la escolarización obligatoria, porque tanto la ortografía como la elaboración de textos son conocimientos lingüísticos de gran complejidad y de amplio recorrido.

Está claro que si se evalúan habilidades infantiles distintas (construir torres, recordar dígitos…), la que mejor predice el éxito posterior en el aprendizaje de la lectura es la segmentación fonética explícita. Pero si los niños que todavía no saben leer y los adultos analfabetos no pueden fragmentar las palabras en unidades menores que la sílaba, es fácil acodar que es justamente la adquisición de la lectura la que posibilita el salto cualitativo de esta capacidad, y por tanto, la que ha de facilitar la fragmentación de la sílaba en segmentos subsilábicos. Además, estudios en este campo también han demostrado que la capacidad de segmentación de la sílaba en fragmentos subsilábicos no es una habilidad uniforme, porque, incluso dentro de una misma palabra, hay sílabas que pueden resultar más fáciles de descomponer que otras. La facilidad de fragmentación de los segmentos subsilábicos depende, en parte, de la posición que la sílaba ocupe en la palabra. Los segmentos silábicos iniciales, los de ataque, parecen ser mejor percibidos y por lo tanto más accesibles a la subsegmentación.

Para finalizar este apartado se valoran las aportaciones de Emilia Ferreiro, una de las investigadoras que ha explorado las dificultades que muestran los niños de habla hispana para abandonar el análisis silábico de la palabra oral y sustituirlo por un análisis secuencial de fonemas. Esta autora propone la analogía con la escucha musical del acorde producido por varios instrumentos para comprender lo que les sucede a los niños con la sílaba y el análisis fonético. Para alguien que no es músico de profesión, diferenciar los instrumentos que participan en la realización de un acorde musical puede resultar algo muy complejo, porque la música se escucha como un todo en el que distintos instrumentos se acoplan y encajan. La escucha se puede focalizar en un instrumento u en otro, pero para tener una escucha que diferencie la sonoridad integrada y sepa aislar los distintos componentes, hay que saber música. Es muy complejo aislar todos los instrumentos que participan del acorde para alguien que sabe poca música, igual que para los niños silábicos es difícil aislar los fonemas de la sílaba cuando no han finalizado aún el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Para Ferreiro es justamente la escritura la que obliga a considerar como sucesivos los fonemas que son simultáneos en la sílaba.

12.4. Conceptos clave

– Conciencia fonológica o metafonológica: habilidad explícita para identificar, analizar, aislar y manipular la estructura sonora de las palabras.
– Fonema: abstracción del sonido, es la realización ideal de un sonido sin tener en cuenta cómo se pronuncia en un contexto concreto. Cada lengua tiene un número finito de fonemas que actúan como unidades mínimas para diferenciar los significados entre palabras. Por ejemplo, "luna" y "cuna" se diferencian por el fonema inicial.
– Función metalingüística: uso de la lengua en el que el hablante se centra en el análisis del propio lenguaje, a menudo con el objetivo de aclarar significados, malentendidos, dudas…
– Palabra: término utilizado en el habla cotidiana pero de difícil definición en términos lingüísticos o gramaticales. Según numerosos autores es una creación conceptual de las sociedades alfabetizadas, y por lo tanto se trata de una unidad tremendamente influida por la escritura. En el flujo continuo del habla se perciben las palabras que ya se conocen previamente. Desde el punto de vista gráfico, llamamos "palabra" al segmento gráfico delimitado por los espacios en blanco.
– Reflexión metalingüística: también se puede referir a "actividad metalingüística". Capacidad de reflexionar sobre la lengua y de verbalizar la actividad mental al respecto. Se trata de una capacidad que ayuda a conceptualizar y construir conocimientos sobre la lengua.
– Segmentación: fragmentación de una unidad en unidades más pequeñas. En escritura llamamos segmentación a la fragmentación de las palabras de un texto.

12.5. Para saber más

Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 30, 2 (6-13). Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Ferreiro.pdf.

La autora explora, en este artículo de la revista Lectura y Vida, las características de las escrituras silábicas de los niños hispanos y propone una interesante analogía de las dificultades observadas con la escucha musical.

Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2007). El alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. En: J. Bonals y M. Sánchez-Cano (eds.). Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó (811-839).

Las autoras presentan, en un capítulo de este extenso manual, las implicaciones de la concepción constructivista sobre la alfabetización inicial para la atención de alumnos cuya dificultad principal en el aprendizaje de la lectura y la escritura no es secundaria a otras condiciones de discapacidad. A pesar de ser un texto en el que se exploran las dificultades relacionadas con el aprendizaje del lenguaje escrito, los argumentos de estas autoras permiten conocer más a fondo cómo la perspectiva constructivista aporta nuevos elementos para la evaluación de conocimientos y dificultades infantiles relativos al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Al final del capítulo se proponen intervenciones posibles y coherentes desde esta perspectiva.

Tolchinsky, L. (1995). ¿Aprender sonidos o escribir palabras?. En A. Teberosky y L. Tolchinsky (eds.). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana (41-66).

La autora, en este capítulo, explora la evolución del trabajo fonético y la escritura infantil y argumenta, extensamente y con ejemplos, sobre el conocimiento metalingüístico de los niños. También muestra un estudio evolutivo en dos sistemas de escritura distintos.

12.6. Actividades de desarrollo

Se propone llevar a cabo una conversación con un niño o niña de entre 4 y 6 años, para comprobar y analizar algunos aspectos que se han desarrollado a lo largo del capítulo. Para no cansar a los niños, no es necesario realizar todas las peticiones al mismo sujeto, ni realizarlas todas en el mismo momento.

1. Explorar la capacidad para reconocer algunas letras del alfabeto. Se puede utilizar un alfabeto convencional y preguntar:

   a) ¿Sabes qué son? ¿Dónde has visto otras como estas?
   b) ¿Cuáles puedes nombrar?, o bien ¿qué letras conoces de estas que ves aquí?
   c) Alternar preguntas como: ¿Sabes cuál es? (señalar una letra determinada) ¿Cómo se llama? ¿Cómo suena al leerla junto con otras letras?

2. Proporcionar papeles de distintos tamaños y también lápices, bolígrafos o rotuladores de distintos grosores y colores. Permitir que elija qué escribir y con qué hacerlo. Explorar qué palabras escribe de memoria, si tiene algunas palabras favoritas… Se podrían hacer algunas sugerencias del estilo:

   a) ¿Sabes escribir tu nombre?
   b) ¿Puedes escribir el nombre de tus amigos o amigas?
   c) ¿Sabes escribir otras palabras?
   d) ¿Cuáles son tus palabras preferidas? ¿Sabes escribirlas?

3. Explorar el conocimiento de las relaciones entre habla y escritura. Se puede sugerir que escriba un listado que incluya dos o tres palabras relativas a: animales preferidos, alimentos que más gustan, nombres de deportistas admirados…

   Analizar si sus escrituras contemplan o no relaciones silábicas o fonéticas con las palabras orales que refieren.

4. Se sugiere idear un mensaje para algún familiar o un amigo o amiga. Después de pensarlo y comentarlo, debe dictarlo a la persona adulta que está conversando con él para que esta se lo escriba.

   Explorar la habilidad para pensar un texto, aunque no se pueda escribir aún con autonomía.

   Comparar la habilidad del niño o la niña para producir un texto y dictarlo con la capacidad para reconocer letras o elaborar escrituras de forma autónoma.

13
El desarrollo del lenguaje escrito

13.1. Punto de partida: los niños construyen hipótesis sobre el funcionamiento del código

Se presentan a continuación tres situaciones de aula distintas con la transcripción de interacciones que muestran cómo los niños construyen sus hipótesis sobre el funcionamiento del código.

13.1.1. Mónica

Mónica está a punto de cumplir 5 años y muestra mucho interés en escribir. Si encuentra un lápiz y un papel (y si no lo encuentra, lo pide), no deja de producir escritos. Ya lleva bastante tiempo escribiendo por doquier los nombres de sus compañeros. La maestra la invita a ampliar su repertorio y le propone escribir sus frutas preferidas. Mónica acepta y se dispone a escribir. Tiene escrito MACINA y antes de seguir la maestra interviene:

– Maestra: ¿Ya tienes una fruta escrita? ¿Cuál es?
– Mónica: Pera.
– Maestra: ¿Cuál más vas a poner?
– Mónica: Plátano.
– Maestra: ¡Uy, qué rico! Mira, vamos a pensar qué sonidos se oyen para buscar las letras que tiene *plátano*. A ver, si lo decimos despacito, plá-ta-no. ¿Qué escuchas? ¿Alguna letra como la a, la i…? Mira: plá-ta-no.
– Mónica: (Se queda pensando sin decir nada).
– Maestra: Sí, fíjate: plá-ta-no. A ver, dilo tú a trocitos pequeños, plá-ta-no. (Mueve la cabeza y gesticula indicando ahora dilo tú).
– Mónica: (Interrumpe compungida) Es que yo lo quiero entero.
– Maestra: ¡Claro, porque está muy rico!

13.1.2. Susana

Susana de 4 años y medio está jugando en el rincón de la cocinita junto a Rubén y Sonia.

En un momento dado Susana, que asume el rol de mamá, está muy concentrada escribiendo en un papel mientras Sonia la observa.

– Sonia: ¿Qué haces?
– Susana: La lista de la compra.
– Sonia:¿Qué dice? (señalando las letras que ve escritas).
– Susana: *Güevos* (lo dice silabeando *güe-* y señalando al mismo tiempo la letra E que tiene escrita. Seguidamente dice *-vos* y señalando BO de la palabra "EBO" que tiene escrita).
– Sonia: ¡Ah! Pon dos *güevos*. Uno para Leo y otro para Teo (señala dos muñecos que tiene en un cochecito).
– Susana: *Dos-güe-vos, dos-güe-vos* (repite lentamente las sílabas, y se queda pensando). (Vuelve a decir silabeando *dos-güe-vos* y se dispone a escribir debajo de "GEBO" otra vez "GEBO". Seguidamente señalando las palabras dice *güevos, güevos*. Se lo mira y dice *dos*).

Acto seguido coge el papel y tira de la mano de Sonia para dirigirse al rincón del súper a comprar huevos.

13.1.3. Óscar

Niños de 5 años están explorando, en parejas, libros para buscar información sobre una cuestión concreta: ¿cuántas lunas hay?, dentro de un proyecto de trabajo titulado "El mundo". La dinámica establecida en el aula contempla que cada par de alumnos explore autónomamente los libros de conocimientos que han aportado entre todos. Cuando alguien encuentra una página donde supone que está la respuesta a la pregunta formulada u otro aspecto que pueda ser interesante, toma una tira de cartulina preparada para hacer de punto de libro y escribe en ella su nombre y el tema por lo que le parece interesante la página. En otro momento, los niños se sentarán en corro y con la ayuda de la maestra se retomará cada libro que tenga un punto y se leerá y comentará entre todos la página señalada por el punto de libro.

Mientras están observando los libros Óscar encuentra una fotografía sobre las nebulosas que le impacta y rápidamente lo comenta con sus compañeros. La maestra lo invita a poner un punto de lectura y a escribir el tema que le interesa de la página. Esta escritura le lleva a una reflexión sobre el código.

– Óscar: Esta la quiero yo (señalando una imagen).
– Maestra: ¡Qué fotografía tan bonita!
(Óscar toma una tira de cartulina y la pone de punto).
– Maestra: ¿Por qué encuentras interesante esta página? ¿Para qué quieres el punto?
– Óscar: Por el universo.
– Maestra: Pues pon *universo* aquí en el punto y sabremos todos de qué es.

– (La propuesta le entusiasma. Busca los rotuladores y se dispone a escribir).
– Óscar: (escribe *UNIVESO* mientras deletrea u-n-i-v-e-r-s-o).
– Maestra: ¿Qué has escrito?
– Óscar: Universo.
– Maestra: ¿Quieres que lea yo lo que has puesto exactamente?
– Óscar: (Asiente con la cabeza).
– Maestra: (La maestra lee la palabra de manera seguida aunque lentamente) *Univeso*.
– Óscar: (Se queda mirando).
– Maestra: Querías poner *univer… so,* ¿verdad? A ver, repasemos despacito.
– Óscar: Universo (lee señalando las letras, sin embargo dice "universo", aunque está escrito "UNIVESO").
– Maestra: Mira lo leo yo. U-ni-ve-so. Debe decir u-ni-verrrrrr-so.
– Óscar: ¡La erre!
– Maestra: Sí, le falta la erre. Muy bien. A ver, escríbelo de nuevo.
– Óscar: (Deletreando con voz bajita todos los sonidos escribe *UNIRESO*. Se queda mirando a la maestra buscando su aprobación).
– Maestra: ¡Ah! Sí, ahora has escrito la erre, ¡u-ni-verr-so!
– Óscar: Aquí (señalando la imagen de las nebulosas) las estrellas chocan, ¡fiu, fiu! (con su punto del libro en la mano ha vuelto a su centro de atención).

13.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

En el apartado anterior se han mostrado 3 ejemplos de aproximación al lenguaje escrito. Las 3 situaciones, a pesar de no presentar un resultado de acuerdo con la escritura y la lectura convencional, a la que sin duda van a llegar al final del proceso, muestran diversos momentos de su aprendizaje.

Actualmente sabemos que este proceso no es lineal, ni consiste en una suma de conocimientos aislados (consciencia fonológica, conocimiento de las relaciones sonido-grafías, dominio del trazo y reconocimiento de distintos usos sociales de la escritura), sino que los niños llegan a comprender el funcionamiento del código a través de distintas aproximaciones intelectuales en las que interrelacionan los distintos aspectos. Podríamos decir que cada individuo aprende a escribir a su propia manera. Resulta casi imposible encontrar dos niños que den los mismos pasos y en los mismos intervalos de tiempo. Ante una misma situación cada niño responde a su manera, lo que constituye una riqueza extraordinaria que permite a los niños aprender unos de otros y a los adultos sorprenderse y acompañar cada proceso de manera singular y única. A pesar de dicha singularidad algunas constantes se vislumbran en cada nuevo aprendiz. Ferreiro y Teberosky (1979) estudiaron estas constantes y establecieron una teoría que describe en cinco niveles el proceso de descubrimiento del código. Esta teoría evolutiva estudiada desde el punto de vista de la psicología sirve a la didáctica para situar las producciones de cada niño en alguno de los niveles y poder comprender y acompañar su proceso de

aprendizaje. A la luz de estos estudios vamos a interpretar a continuación las producciones anteriores.

13.2.1. Momentos iniciales del descubrimiento del código

Hay una creencia muy generalizada que sostiene que para que los niños aprendan a escribir debe enseñárseles en primer lugar las vocales, luego cada una de las consonantes y poco a poco podrán construir palabras cortas con las consonantes y las vocales aprendidas. Así por ejemplo, cuando se han enseñado las vocales y la consonante *pe,* ya pueden escribir: *pie, papá, pipa, Pepe,* etc.

Sin embargo, en las primeras aproximaciones al escrito, aunque los niños aprendan a reconocer y a escribir las vocales y progresivamente las consonantes, difícilmente conectan este aprendizaje con el análisis fónico del habla. Es decir, aprenden el inventario de letras e incluso el sonido que les corresponde como piezas sueltas porque no han comprendido todavía cómo funcionan dentro de la palabra. En los inicios los aprendices acostumbran a representar los objetos con letras variadas como si se tratara de un dibujo. En este momento no entienden que las letras representan la secuencia sonora del nombre del objeto. Este momento nos lo muestra claramente el ejemplo de Mónica.

Mónica ha escrito MACINA por *pera*, como se puede observar las letras que ha escrito poco tienen que ver con la escritura convencional de *pera.* Sin embargo, Mónica posee conocimientos sobre la escritura que podrían pasar desapercibidos a una maestra que se fijara únicamente en el producto final y pusiera poca atención al proceso. Gracias a los estudios mencionados podemos apreciar que en este momento Mónica es capaz de:

– *Utilizar letras para representar objetos.* Aunque no sean las letras que corresponden, todos los símbolos utilizados son letras, no ha escrito ni números ni otros símbolos que no sean letras.
– *Escribir letras variadas para representar el objeto que se ha propuesto.* Es decir, no ha escrito una serie de letras repetidas, sino que ha combinado hábilmente consonante y vocal, tres veces.
– *Escribir letras en un orden distinto al de su nombre propio.* Se puede observar que el repertorio de letras que utiliza Mónica es el de su nombre, pero ordenadas de manera distinta. Mónica sabe que palabras con letras cambiadas de orden representan cosas distintas.
– *Poner como mínimo tres letras para que una serie sirva para leer.* En este momento menos de tres letras no pueden representar un objeto.
– *Alinear las letras horizontalmente para escribir.*

Cuando Mónica descubra que para representar los objetos debe elegir las letras que corresponden a los sonidos producidos al nombrar dichos objetos, diremos que ha entrado en la siguiente etapa. Sabemos que atender a los sonidos, que se producen como

un conjunto al hablar, implica segmentar el habla y la primera segmentación natural es la sílaba. Ello explica que la maestra, con la intención de hacer avanzar el proceso de Mónica, la invita a fijarse en la segmentación de la palabra *plátano* en sílabas. La maestra intenta hacerse entender de distintas maneras ("dilo despacito, a trocitos") para que Mónica reflexione sobre el habla, y ella, que está muy dispuesta a colaborar para aprender escribir, esgrime su razón inapelable: no quiere el plátano a trocitos, lo quiere entero. Escuchar a los niños permite entender mejor en qué nivel comprenden lo que se les explica. Con acierto la maestra no insiste en su acometido y sigue el diálogo de acuerdo con los conocimientos que manifiesta Mónica.

Esta conversación es necesaria para conocer en qué momento del aprendizaje del código alfabético se encuentran los alumnos y en consecuencia planificar actividades que les permitan descubrir poco a poco su funcionamiento. Conversar e interpretar lo que los niños manifiestan es la mejor manera de llevar a cabo la evaluación continua de los aprendizajes.

13.2.2. La primera correspondencia fonográfica: la sílaba

Uno de los momentos destacados en el proceso de conceptualización de la escritura es el del descubrimiento de la segmentación silábica del habla y su relación con símbolos que la representan. Se reconoce este momento porque los niños releen con satisfacción lo que han escrito y señalan una letra para cada sílaba que van pronunciando. De alguna manera dejan de escribir letras para representar objetos para escribir letras que representan los sonidos (aunque no todos) que se producen para nombrar a estos objetos. Es un momento de descubrimiento muy importante porque el niño empieza a ver que es capaz de representar sobre el papel todo aquello que puede decir y no solamente los objetos. Así, si en una etapa anterior pensaba que el escrito era como el dibujo y sus letras representaban *pera*, *manzana* o *plátano*, como hemos visto con el ejemplo de Mónica, ahora ve que puede representar por escrito un enunciado completo. Por ejemplo: "a mí no me gusta la fruta", aunque *a, mí, no* y *me* no sean dibujables. Ahora es capaz de segmentar el habla, en primer lugar en sílabas, y escribir las letras que representan alguno de sus sonidos. El ejemplo de Susana nos sirve para entender la complejidad del inicio de esta etapa.

Susana lee *güe* señalando la letra que ha escrito, E; y lee *vos* señalando las letras que tiene escritas, BO. Está claro que segmenta de manera silábica y que busca letras para representar cada segmento. En la primera sílaba ha puesto una única letra, en la segunda dos. En ambos casos son letras pertinentes atendiendo a su valor sonoro. En el conjunto de la palabra consigue escribir tres letras como mínimo, hipótesis que deriva de la etapa anterior y que justifica que lo que ha escrito se pueda leer.

La duda aparece cuando Sonia le propone que escriba "dos huevos". Si la conceptualización actual de Sonia del sistema de escritura implica que a cada sílaba le corresponde alguna o algunas letras, no habría duda de que Susana escribiría alguna letra

para representar la sílaba *dos,* alguna otra para *hue-* y alguna otra para *-vos*. Pero cada niño da su respuesta cuando le aparecen nuevos retos, por eso Susana nos sorprende con su respuesta: aunque intuye la secuencia segmentada por sílabas *dos-güe-vos* y la repite oralmente, recurre a algo más intuitivo, más parecido a que las letras representan a los objetos, como un dibujo. Una respuesta más propia de la etapa anterior que de la etapa silábica. Así es como se avanza en la conceptualización del principio alfabético. Ante cada nueva necesidad de escritura se ponen en juego las hipótesis que uno tiene, con reestructuraciones constantes. No cabe duda de que son necesarias muchas reestructuraciones para construir de manera estable la relación fonográfica.

13.2.3. Poco a poco se estabiliza la relación fonográfica

Una vez asentada la segmentación silábica del habla y su relación con los símbolos que la representan, los niños que interactúan con otros aprendices y con adultos descubren la necesidad de una segmentación más afinada, porque, al escribir SP por "sopa" o EOA por "pelota", observan que algunos sonidos no están representados, que faltan letras. Poco a poco llegan a la segmentación por sonidos y escriben con seguridad palabras con sílabas directas como CASA, PELOTA o JIRAFA. En este periodo parece que la relación fonográfica está bien asentada, pero los niños entran en una nueva serie de conflictos cuando aparecen sílabas que no responden al esquema básico de la sílaba correspondiente a consonante más vocal. De modo que en el primer momento de este nivel aparecen una serie de conflictos cuando se trata de escribir sílabas inversas, trabadas y complejas hasta que finalmente se generaliza la relación sistemática entre las unidades mínimas de la lengua oral (los fonemas) y las grafías que las representan.

El fragmento anterior de Óscar es un claro ejemplo del largo recorrido por el que pasan los niños desde que captan el principio alfabético a partir de la sílaba, en el que la frontera de cada una de ellas es clara, hasta que son capaces de analizar exhaustivamente los sonidos dentro de cada sílaba, cuando la frontera de cada sonido desaparece. No es de extrañar pues que cuando la maestra interactúa con Óscar para ayudarle a analizar la sílaba compleja "universo", señalando las letras que ha escrito VE, Óscar se dé cuenta de que le falta la letra erre, pero su dificultad reside en saber dónde colocarla. En su nuevo intento escribe UNIRESO, sabe que debe contener una erre, pero la coloca siguiendo el patrón vocal + consonante. Después de este esfuerzo Óscar abandona la reflexión sobre la escritura y regresa a la observación de la foto. La maestra tampoco sigue insistiendo para conseguir una escritura perfecta, sabe que no se llega a ella ni en un día ni en dos y respeta cuidadosamente los intereses de Óscar. Este es el punto más delicado del acompañamiento del proceso de escritura, saber cuándo es conveniente y oportuno volver sobre la escritura para seguir reflexionando y cuándo es mejor no seguir por el momento. No hay recetas para ello, pero se cuenta con los conocimientos sobre el proceso que señalan hacia dónde es más conveniente dirigir la reflexión en cada momento y se cuenta también con la capacidad de escucha de la maestra, que permite

interaccionar con cada alumno sin imposiciones, sin precipitaciones, sin invasiones, sino todo lo contrario, de manera amorosa y respetuosa.

13.3. Saberes de referencia

Leer y escribir son actividades complejas porque la comunicación escrita implica procesos cognitivos, sociales, afectivos y evolutivos, inseparables los unos de los otros. Leer no es solamente pronunciar de manera fluida los sonidos que representan las letras escritas. Leer es una actividad mental compleja que implica comprender el texto que está escrito. De manera semejante escribir no es representar simplemente, por un conjunto de letras, lo que decimos oralmente. Aunque muchas personas crean que para escribir es suficiente con saber trazar las letras que representan los distintos sonidos, escribir es algo mucho más complejo.

13.3.1. ¿Qué significa leer*?*

Aunque parezca obvio que leer significa comprender un texto, no siempre ha sido así y aún hoy en día muchas personas alfabetizadas relacionan leer con la capacidad de descodificar, y dejan la comprensión en un segundo plano. A veces esta creencia tan enraizada desvía el propósito de las acciones destinadas a enseñar a leer, y las focaliza únicamente en el aprendizaje de las relaciones grafo-fónicas; sin embargo, si tenemos en cuenta que leer es comprender, todas las actividades de enseñanza de la lectura, siguiendo a Solé (1987), deberían tener en cuenta lo siguiente:

– Leer es un proceso activo, porque el lector ha de construir el significado de lo que lee, e interactuar con el texto. El significado que un texto tiene para cada lector no es una réplica del significado que el autor quiso darle, sino una construcción propia. Esta construcción implica el texto, los conocimientos del lector y los objetivos que se persiguen.
– Leer es conseguir un objetivo. Siempre leemos por algún motivo o finalidad. Los objetivos pueden ser muchos y variados, desde evadirse hasta buscar una información concreta, pero conviene tener presente que el objetivo guía la lectura y determina la manera de enfocarla.
– Leer es implicarse en un proceso de formulación de hipótesis, de predicción y de inferencias continuas. La persona que lee formula una hipótesis sobre el significado del texto que va a leer y a medida que va leyendo de cada una de las partes. Las predicciones e inferencias continuas le permiten verificar sus ideas iniciales sobre el texto o cambiarlas. A menudo el lector no es consciente de este proceso hasta que las predicciones no se cumplen y se da cuenta de que en el texto no encuentra lo que se esperaba.

– Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Es un proceso de relación entre lo que aporta el texto y los conocimientos que el lector ya posee del tema. Dicho de otro modo y en palabras de Smith (1990), se trata de relacionar la información visual, aportada por el texto, con la información no visual aportada por el lector, el cual pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos, su interés y su propósito para obtener un significado.

Si los niños se ven involucrados en actividades reales de lectura, tienen la posibilidad de aprender a combinar estrategias de descodificación, llamadas también de bajo nivel, con otras de alto nivel cognitivo como son las hipótesis, las predicciones y las inferencias. Es decir, tienen la posibilidad de desarrollar el aprendizaje de la lectura en toda su complejidad. En el ejemplo del cuadro 13.1 podemos observar cómo Rubén lleva a cabo una lectura en un momento de su proceso, todavía no convencional.

Cuadro 13.1. Rubén y su aprendizaje de la lectura

Rubén acaba de cumplir 5 años, hace algunas semanas descubrió la posibilidad del deletreo y se siente feliz mostrando su competencia. Ahora cuando ve un nombre escrito se lanza a pronunciar el sonido de cada letra y después repite de un golpe la palabra entera y le da significado. Así, por ejemplo, cuando lee un nombre de sus compañeros, pronuncia despacito M… a… r… c… o… s, y seguidamente dice "¡Marcos!", con una gran satisfacción.

Hoy junto a su compañero Marcos lo encontramos preparando las piezas de un juego, *Memory de animales*. Ante una pieza que lleva escrita la palabra *gorrión* con su dibujo correspondiente, Rubén empieza a deletrear "g… o… rr… i… o… n", pero después del deletreo pasa el dedo por encima de las letras y dice de manera seguida: "pájaro", con la misma satisfacción que cuando su resultado se corresponde a la lectura convencional.

Este ejemplo muestra cómo Rubén está tanteando leer combinando procesos implicados como son el deletreo, los conocimientos previos, sus expectativas y el objetivo de lectura.

13.3.2. ¿Qué significa escribir*?*

Escribir es implicarse en un proceso de planificación, redacción y revisión de un texto que tiene unos objetivos, una temática y unos destinatarios, utilizando el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal (Camps, 1994). Un lenguaje que se ciñe a las convenciones que a lo largo de los años los usos sociales le han señalado para cada género textual (una carta, una noticia, una lista, un cuento, una crónica, etc.). Tener en cuenta el aspecto comunicativo de la escritura y los procesos implicados en ella es fundamental para entender que las prácticas de enseñar a escribir basadas en el trazado de las letras, la copia y el dictado hay que cambiarlas por otras que posibiliten a los niños implicarse en procesos de comunicación real, como puede ser escribir un mensaje, una felicitación, una propuesta, un cuento, una noticia o los pies de foto de una crónica.

Cuando los niños se implican en actividades comunicativas de escritura aparecen cuestiones referidas al formato, al tipo de discurso y al receptor del mensaje, así como

los referidos a la notación gráfica. A continuación nos detenemos a exponer los procesos de aprendizaje relacionados con la notación gráfica de los textos, es decir, con las formulaciones y reformulaciones que los aprendices realizan hasta llegar a consolidar el funcionamiento del principio alfabético que rige nuestra escritura.

13.3.3. Descripción evolutiva del proceso de aprendizaje del principio alfabético

Ferreiro y Teberosky publicaron en 1979 el resultado de sus investigaciones sobre el desarrollo evolutivo del proceso de apropiación del principio alfabético, y ofrecieron una descripción estructurada por niveles. Sus aportaciones se sitúan en la perspectiva del niño que aprende y brindan un modelo teórico para interpretar las producciones escritas de la mayoría de los niños de entre 4 y 7 años. Se expone a continuación la descripción de dichos niveles, que se basa en la versión de Teberosky (1999):

A) Primer nivel: escribir como reproducción del acto de escribir de la persona alfabetizada

En este nivel los niños reproducen los gestos del acto de escribir y algunas de las características gráficas formales, como la ausencia de elementos figurativos, la linealidad y la separabilidad de los elementos gráficos. Las producciones que consiguen en este acto de imitación de la escritura adulta son del tipo: círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas (figura 13.1).

A menudo, los niños pequeños se implican en actividades gráficas en las que combinan escritura y dibujo, y son capaces de diferenciar un acto del otro básicamente por oposición: escrito es todo lo que no es dibujo. Esta oposición es la única evidente para el observador, porque lo que el niño identifica como escrito resulta todavía indiferenciado en el resultado gráfico. Por eso se conoce también esta etapa con el nombre de "escrituras indiferenciadas".

En este nivel los niños atribuyen a la escritura la función de designar. Para ellos el escrito es el nombre del objeto. Así cuando se les pregunta: "¿Qué has escrito?", responden con un nombre: "casa", "flor", "gato"… Normalmente responden con un nombre sin artículo, porque interpretan que el escrito ocupa el lugar del nombre del objeto. Es decir, para los niños pequeños la escritura es una escritura de nombres. Por eso, también, se observa, muchas veces, una relación entre el tamaño del objeto y el número de letras. Así, es posible que *león* tenga muchas más letras, sea más largo, que *margarita*, porque su tamaño también lo es. Ahora bien, esta relación entre los signos escritos y el nombre del objeto al que se refieren opera de manera global y las unidades gráficas producidas para escribir este nombre no son diferenciables ni analizables.

La maestra ha pedido a Paula que escriba los nombres
de sus compañeros: Juan/Pol/Alberto/Sonia

Figura 13.1. Ejemplo de primer nivel

B) Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas

En este nivel la escritura se centra más en las características específicas del producto y las formas gráficas se acercan a las letras convencionales. El niño, además de imitar el acto de escribir, se interesa por las propiedades formales de los textos escritos. Pasa de percibir las características generales de linealidad, unión y separabilidad a las más específicas de la escritura de su lengua: número de caracteres, variedad interna y externa (figura 13.2). El niño elabora las siguientes hipótesis de funcionamiento del código:

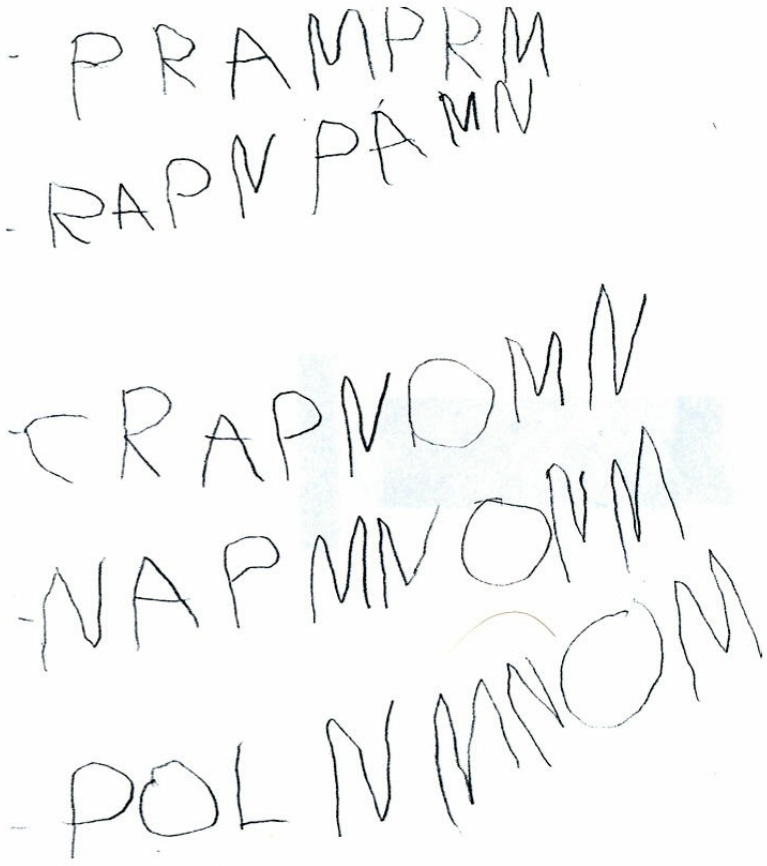
– Hipótesis de *cantidad*: considera que debe haber una cantidad mínima de caracteres, normalmente tres, para que un escrito diga algo.
– Hipótesis de *variedad interna*: considera que debe haber variación en el repertorio de caracteres porque muchas letras iguales no sirven para designar.
– Hipótesis de *variedad externa*: considera que debe haber diferencias objetivas (cambio en el orden de los signos gráficos o cambio de signos) entre escrituras para que digan cosas diferentes, puesto que a iguales signos igual significación.

Resulta evidente que el niño puede hacer uso de la hipótesis de cantidad aun cuando no sepa diferenciar entre distintos signos gráficos, simplemente usando círculos, palitos y ganchos. En cambio para usar las hipótesis de variedad, tanto interna como externa, es imprescindible que sea capaz de diferenciar entre distintos caracteres gráficos. Estos caracteres se parecen cada vez más a las formas convencionales de las letras. El repertorio que reproducen acostumbra a ser el de las letras de su nombre, el cual va

ampliándose rápidamente. Aparecen, en esta etapa, las pseudoletras o grafías parecidas a las letras pero que no conservan las formas convencionales; así por ejemplo se produce una *E* que parece un peine, alguna letra invertida, y algunos signos inventados totalmente.

En este nivel, pues, se es capaz de reproducir muchas letras e incluso se conocen los nombres de algunas de ellas, pero no se les atribuye aún un valor fónico. Los niños adquieren la estructura (cantidad, variedad, combinación, etc.) de los elementos gráficos, antes de entender la lógica interna del sistema de escritura, es decir, antes de saber que los valores de las letras corresponden a unidades fónicas de la lengua.

En este nivel, igual que en el anterior, los niños continúan atribuyendo la función de designación a la escritura. Interpretan lo que está escrito como nombres. Existe, pues, una relación entre lo que hay escrito y el objeto que representa el escrito, de tal manera que algunos manifiestan no poder escribir una negación, por ejemplo "no hay pájaros", porque, explica Ferreiro, citada por Teberosky (1999), parece contradictorio presentar una escritura para la ausencia de un referente.



La maestra ha pedido a Pol que escriba:
pelota/bicicleta/coche/tren/Pol juega a la pelota

Figura 13.2. Ejemplo de segundo nivel

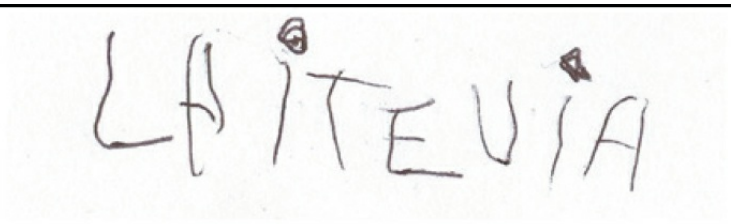
C) Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra

El niño entra en este nivel cuando descubre algún tipo de relación entre la escritura y la pauta sonora. Esta relación se desarrolla bajo las hipótesis siguientes:

- Hipótesis *silábica cuantitativa*: para cada sílaba que el niño reconoce a nivel oral le hace corresponder una representación gráfica (letra o pseudoletra) aunque no tenga valor convencional. Escribir consiste en poner un símbolo para cada sílaba, de tal manera que se escribe AEIO –cuatro símbolos– para ELEFANTE, que tiene cuatro sílabas.
- Hipótesis *silábica cualitativa*: ver ejemplo en la figura 13.3. En este momento los niños añaden a la hipótesis anterior el valor convencional de las grafías. Es decir, para cada sílaba escriben un símbolo y este símbolo coincide con una de las letras que representa alguno de los sonidos que componen la sílaba. Normalmente este sonido es el que corresponde a la vocal de la sílaba, de modo que escriben AEEA para PAPELERA o IEA para TIJERAS, pero también puede corresponder a las consonantes, así PPLR para PAPELERA o TJR para TIJERAS, o mezclar vocales y consonantes, resultando PPER para PAPELERA y TEA para TIJERAS.

Este nivel constituye un momento muy importante en la evolución del conocimiento de la escritura, puesto que el niño empieza a analizar los elementos sonoros de la palabra y a establecer una relación entre estas unidades y las letras que las representan. El uso de la segmentación silábica como procedimiento para escribir indica un avance en la comprensión del funcionamiento del sistema, puesto que la notación gráfica es una representación externa de algo –el lenguaje– que a su vez ocupa el lugar de otra cosa (objeto, idea, imagen etc.) a la cual representa. La escritura ya no es lo mismo que el objeto al que se refiere, como pasaba en los niveles anteriores, sino que pertenece a un segundo nivel de análisis, el análisis de los elementos sonoros que componen la palabra que representa estos objetos.

En este nivel los niños regulan su escritura según la segmentación silábica que son capaces de realizar, pero al mismo tiempo persisten las restricciones de cantidad y variedad del nivel anterior, lo que le ofrece algunas contradicciones. Por ejemplo al escribir PATATA, según la hipótesis silábica se obtiene AAA, pero ello resulta contradictorio con la hipótesis de variedad que exige diversidad de grafías, o para escribir PEZ sería suficiente E según la hipótesis silábica, pero del todo insuficiente según la hipótesis de cantidad que exige como mínimo tres grafías para escribir algo. El aprendiz resuelve momentáneamente estas contradicciones añadiendo letras de más, o cambiando una letra por otra, pero gracias al contacto con los textos y a la interacción con los adultos alfabetizados que informan sobre el funcionamiento del código de escritura, el niño podrá hacer un análisis de un nivel superior al de la sílaba y pasar al siguiente nivel.



La ratita presumida

Figura 13.3. Ejemplo de tercer nivel

D) Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra

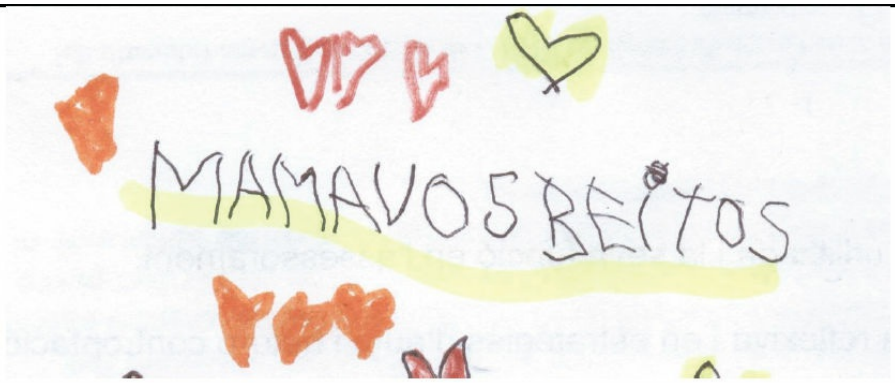
En este nivel se empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba. Ver un ejemplo en la figura 13.4. Este paso tan importante para una escritura autónoma pasa por una serie de conflictos cuando aparecen sílabas que no responden al esquema básico consistente en consonante más vocal. El paso del análisis silábico al análisis secuencial de fonemas supone nuevos retos en la escritura de sílabas inversas, trabadas y complejas.

Las producciones correspondientes a este nivel son muy características porque al lado de una palabra escrita correctamente, según las convenciones del sistema (por ejemplo, *casa*), podemos encontrar otra o una parte de otra en la que falten letras (por ejemplo, *tasalatico*, en lugar de *transatlántico*). En el transcurso de esta etapa puede suceder que:

- Operen en una misma palabra correspondencias alfabéticas y correspondencias silábicas, especialmente en palabras largas. Así se pueden encontrar *caperuia* o *capeuita,* por *caperucita.*
- Añaden letras al final. Puede suceder que se empiece la escritura de una palabra con una correspondencia silábica vocálica y al no conseguir como mínimo tres letras añaden alguna más. Así pueden escribir *OAF* por *SOFÁ* como resultado de un primer análisis silábico *OA* y una vez escrito mirarlo, repetir sofá y finalmente añadir *F*.
- Aparezcan alternancias grafo-fónicas. El niño se centra cognitivamente en aspectos distintos de la sílaba oral de manera alternada para analizarla. Puede escribir *AP-OT* para PATO porque primero se ha fijado en los aspectos vocálicos de la sílaba oral y después en los consonánticos de la misma sílaba.

En general, en esta etapa el número de letras para cada palabra es menor al convencional. La impresión es de que quien ha escrito se ha dejado letras, o algunas están cambiadas de orden, sin embargo el niño que está en este nivel ha escrito más de una letra para cada sílaba, ha seleccionado los elementos sonoros más pronunciables y, al

no tener otras restricciones que lo obliguen a poner más letras, la palabra está completa según el nivel silábico-alfabético.



Mamá muchos besitos

Figura 13.4. Ejemplo de cuarto nivel

E) 5.º nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra

En este nivel el niño realiza un análisis alfabético estricto y estabiliza la correspondencia entre sonidos y grafías. Ver un ejemplo en la figura 13.5. Se generaliza la relación sistemática entre las unidades mínimas de la lengua oral (los fonemas) y las grafías que las representan.

Con la escritura alfabética el niño y la niña tienen un buen dominio del código de escritura. Son capaces de plasmar sobre el papel todo aquello que pueden pronunciar, porque son capaces también de analizar la tira fónica hasta las unidades más mínimas y atribuirle el signo gráfico convencional que la representa. Sin embargo, esto no significa necesariamente una escritura ortográficamente correcta, pero sí del todo comprensible. Quedan por resolver los problemas de las letras que representan más de un sonido (por ejemplo, *g*, *r*,), la separación de palabras y demás aspectos ortográficos.

Érase una casa que vivían tres cerditos

Figura 13.5. Ejemplo de quinto nivel

13.4. Conceptos clave

– Cultura escrita: se refiere al uso que una sociedad hace de la escritura. Con el tiempo las prácticas de lectura y de escritura, los productos escritos, los grupos sociales que leen y escriben y los motivos por los cuales lo hacen se configuran de una determinada manera que caracteriza un tipo de sociedad. La escritura ha creado una nueva realidad, produce pensamiento, representaciones y conocimientos nuevos, distintos de la cultura oral.
– Principio alfabético: este principio rige que las letras y combinaciones de letras son los símbolos utilizados para representar los sonidos del habla de un lenguaje basado en relaciones sistemáticas y previsibles entre las letras escritas, símbolos y palabras habladas.
– Correspondencia fonográfica: es la que establece la relación entre las formas sonoras y las formas escritas. La mayoría de los sonidos tienen una relación unívoca con su grafía, pero algunos pueden ser representados por dos o más grafías distintas, según las convenciones ortográficas. Por ejemplo, el primer sonido de jarro puede ser representado por la letra jota como el ejemplo o por la letra ge como en geranio. También un fonema puede ser representado por un grupo de dos letras, los dígrafos como qu, rr, gu, ch, etc.
– Correspondencia grafofónica: es la que establece la relación entre las formas escritas y las formas sonoras. La mayoría de las letras o grafías tienen una relación unívoca con el sonido que representan, pero algunas pueden representar más de un sonido, según las convenciones ortográficas. Por ejemplo, la letra ce puede representar el primer sonido de cereza o el primero de casa.

13.5. Para saber más

Fons, M. (2006). Leer y escribir para vivir. Barcelona: Graó & La Galera.

Este libro presenta una planificación global de la enseñanza y el aprendizaje iniciales de la lectura y la escritura, organizado en tres apartados: uno dedicado a las bases teóricas, otro a las experiencias llevadas a cabo en las aulas y otro a las reflexiones que lleva a cabo el profesor que innova. Las experiencias se agrupan en torno a tres usos de la lengua: uso práctico, uso científico y uso literario, y se hallan ilustradas con las transcripciones de diálogos entre los alumnos y la maestra.

Teberosky, A. y Solé, I. (2006). Psicopedagogia de la lectura i l'escriptura. Barcelona: UOC.

Manual en el que se expone la dimensión histórica, cultural y psicológica de la lectura y la escritura. El libro está organizado en tres módulos didácticos: forma y función de la escritura y del lenguaje escrito; iniciación de la cultura escrita en el contexto de la familia; y el aprendizaje y la enseñanza de la escritura y el lenguaje escrito. Contiene ejercicios para ayudar a reflexionar y a comprender mejor el contenido del libro.

Página web del centro virtual leer.es, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: http://leer.es.

Centro virtual dirigido a estudiantes de infantil, de primaria y de secundaria, a sus familias y al profesorado de cualquiera de las etapas, sin excluir a los que quieren entrar en el apasionado mundo de la lectura como instrumento de aprendizaje a lo largo de la vida, participar en las actividades propuestas o, simplemente, pasear por los blogs. En él se encuentran experiencias llevadas a cabo, artículos de fondo, consejos para las familias, enlaces a blogs interesantes, etc.

13.6. Actividades de desarrollo

1. Analizar escrituras espontáneas de niños de distintos niveles. Identificar la etapa y explicar sus

características.

2. Comentar desde el punto de vista del aprendizaje constructivista la historieta de Mafalda de la figura 13.6.

Figura 13.6. Quino (1987). *10 años con Mafalda,* BCN Lumen (13.ª edición, p. 59)

14
Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

14.1. Punto de partida: relatos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura

Todos los años los estudiantes de magisterio escriben su historia acerca de cómo han llegado a ser lectores y escritores. Se les propone que reconstruyan en forma de relato las experiencias que recuerden del proceso inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura y de su posterior desarrollo. El objetivo es activar los recuerdos para construir y hacer consciente la propia biografía sobre este aprendizaje. Hemos elegido algunos fragmentos de distintos alumnos para reflexionar sobre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura.

Tamara

> He crecido en Brasil cercada por libros, periódicos y revistas, máquinas de escribir, lápices, bolígrafos, gomas de borrar, papeles, tijeras, tintas y pinceles. Mis padres son periodistas y, por lo tanto, he aprendido de pequeña a diferenciar el olor de letras frescas impresas, de la mina sobre el papel y de los libros de páginas amarillas por acción del tiempo. Y todo coexistía a mi alrededor. De ahí, supongo que creé un vínculo de curiosidad y de interés por el universo de las letras, de las palabras y de la comunicación. Desde muy pequeña mi madre me contaba cuentos, desde a partir de su memoria o con la ayuda de un libro, por ejemplo, con los cuentos originales de los hermanos Grimm. […]

Inma

> Desgraciadamente no conservo muchos recuerdos de cuando empecé a leer y a escribir. Lo único que recuerdo es un tipo concreto de cenefa, concretamente aquella que son cuatro líneas horizontales y después se cruzan las dos inferiores con las dos superiores y así sucesivamente. A parte de este modelo de cenefa seguro que trabajamos muchos otros que ahora sólo puedo recuperar gracias a los álbumes que mi madre conserva de aquella época en que yo tenía 4 años.
>
> A parte del material que he encontrado en los álbumes mi madre me ha explicado que el método preparatorio para el dominio del trazo que seguía la escuela era empezar haciendo distintos tipos de palo a partir de los cuales se derivaba hacia la letra ligada. Para que los niños nos familiarizáramos rápidamente con el método de los palos, usábamos los términos de palos estirados, palos adormecidos y palos inclinados. Los distintos tipos de palos, los trabajábamos a partir de

fichas que nos proporcionaba la maestra en las cuales había una serie que teníamos que repetir varias veces. En ocasiones las fichas alternaban un tipo de palo con una redonda, con el fin de empezar a practicar el trazo circular que es elemento esencial de muchas letras.

Una vez dominados estos tres tipos de palo, pasamos a hacer la letra ligada, y lo hicimos a partir del palo inclinado que, poco a poco, según explicación de mi madre, hicimos girando y redondeando. En este punto la maestra introdujo las cinco vocales […] las que más me costaron realizar fueron la *e* i la u; la *a* y la *o* fueron más fáciles, pero no sólo para mi, ya que, según me ha dicho mi madre, que era maestra en la misma escuela, esto era general y la *e* i la *u* requerían mucho esfuerzo a la mayoría de niños […].

Olegario

En mi casa no he tenido un modelo ejemplar por lo que se refiere a la lectura y la escritura porque no recuerdo ver a mis padres, ni a mi hermano leyendo o escribiendo en los momentos libres. Considero que este hecho me ha influenciado inevitablemente. Además aunque en la escuela me enseñaron a leer y a escribir no consiguieron incentivar mis deseos para convertirme en lector habitual.

14.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Los relatos del apartado anterior revelan una serie de vivencias respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura que aportan conocimiento acerca de distintos aspectos relacionados con las metodologías desarrolladas para llevar a cabo este aprendizaje.

14.2.1. La familia y la escuela, agentes alfabetizadores por excelencia

En todos los relatos se mencionan sin falta la familia y la escuela como núcleos altamente significativos para el aprendizaje. Los estudios sobre el tema también señalan ambos contextos como agentes alfabetizadores básicos e imprescindibles ya que es entre estas dos realidades donde el niño se desarrolla. Sin embargo, los casos como el de Olegario, en que la familia no puede colaborar en este aprendizaje, no significan necesariamente que los alumnos no puedan aprender ya que la escuela tiene el deber de adaptar sus actividades de alfabetización a las experiencias de lectura y escritura que cada escolar trae consigo.

Otro aspecto interesante que se ha de observar es que en la mayoría de casos se relaciona el aprendizaje de la lectura con el entorno familiar, mientras que el aprendizaje de la escritura se relaciona más con el escolar. Como si la complementariedad de estos aprendizajes se repartiera entre los dos contextos.

Posiblemente esta separación refleja que nuestra sociedad es más lectora que escritora. La mayoría de personas adultas leen con más o menos asiduidad y los niños tienen la posibilidad de ver en su entorno actos de lectura para distintas finalidades, mientras que las necesidades de escritura, a excepción de los chats, están muy relacionadas con actividades profesionales y son muy limitadas en el entorno familiar.

Actualmente los niños ven a sus adultos escribiendo, la mayoría de veces en dispositivos electrónicos, mensajes cortos, de estructura semioral, algunas veces (muy pocas) los ven escribiendo textos más complejos en el ordenador y cada vez menos los ven escribiendo a mano. Los niños perciben de su entorno que escribir es algo automático e inmediato, todo lo contrario a lo que supone escribir. Escribir es un proceso que conlleva reelaborar y mejorar el texto cuantas veces uno quiera hasta obtener un mensaje satisfactorio a los objetivos planteados. No es automático, ni es únicamente transcribir los sonidos que se producen en la comunicación oral. Escribir es, además de transcribir, someterse a las características del discurso escrito desarrolladas por la misma cultura en la que se asienta.

14.2.2. Escribir y hacer buena letra no es lo mismo

No deja de llamar la atención que la mayoría de recuerdos sobre cómo se aprendió a escribir se refieran al trazado de las letras y a la caligrafía. Ello responde sin duda alguna a la importancia que la escuela ha dado a la adquisición de una buena caligrafía. La letra es la carta de presentación de un texto ya que antes de leer su contenido uno se forma una imagen de lo escrito a través de su presentación. No inútilmente, tiempo atrás el tipo de letra era la marca de la escuela a la que se había asistido. La buena letra también era muy importante cuando escribir era copiar a fin de no tergiversar ni una sílaba, ni un acento. Sin embargo, hoy en día sabemos que la letra es un aspecto secundario de un texto. Un texto vale por lo que comunica, por la originalidad de lo que dice, por la capacidad de conmover, de convencer, de informar o de lo que venga a cuento. La letra podrá ser más o menos importante en función del contexto y para ello los recursos tecnológicos aportan mil y una soluciones a la presentación, mientras que la parte del contenido sigue corriendo a cargo del autor. Estas reflexiones llevan a plantear la enseñanza de la escritura más centrada en el contenido que en el gesto gráfico, pero no se trata tampoco de descuidar la educación del grafismo, sino de darle el justo valor que ocupa.

14.2.3. La angustia de leer en voz alta

En los relatos de vida lectora se encuentran una y otra vez expresados la ansiedad y el desasosiego vividos en la escuela durante la actividad de leer en voz alta, por turnos, un párrafo de un texto cada alumno:

> De uno en uno y en voz alta, de manera que los nervios y la angustia que personalmente sentía no me permitían aprender porque estaba pendiente de leer bien y de no hacer el ridículo ante los compañeros (Yolanda).

Por experiencia propia todos sabemos lo que Yolanda ha expresado en su texto. Al

leer en voz alta estamos más atentos a la puesta en escena que al significado del texto. Lo que pretende esta práctica tan común es que el docente pueda controlar el nivel de descifrado de que es capaz cada alumno, se prioriza la prosodia frente a la comprensión. La lectura en voz alta puede tomar sentido cuando se dispone de un solo texto para todo el grupo, como por ejemplo cuando llega una carta, cuando se tiene un solo ejemplar de un cuento o cuando se lee para alguien que todavía no puede hacerlo. Es por ello que el objetivo de esta práctica se formula actualmente en términos de *leer para otros,* en lugar de *leer en voz alta.* Leer para otros significa tener presente quiénes son estos otros y adecuarse en ritmo, entonación y volumen a la audiencia. Significa sin lugar a dudas prepararse la lectura de antemano, es decir, se trata primero de comprenderla para luego leerla expresivamente y de manera adecuada a la audiencia.

En el aula de infantil la lectura en voz alta para los otros más privilegiada es la que se da espontáneamente cuando el niño se dispone a leer cuentos para sus muñecos o para otros niños. Es extraordinaria la capacidad de reproducción del acto lector que pueden recrear los niños. Reproducen desde la sintaxis del discurso hasta la entonación y ritmo de un buen lector de manera que nadie puede poner en duda que se está llevando a cabo una lectura en voz alta preparada y adecuada al público receptor.

En otras ocasiones los alumnos de infantil leen para los demás cuando en grupos de dos o tres comparten un libro, cuando están ante la pantalla del ordenador resolviendo un juego o cuando buscan en el menú que tienen hoy para comer. Es una lectura de probar y de discutir "a ver aquí qué pone".

Debe recordarse que, para que estas ocasiones, tanto las de juego como las más académicas, sucedan en el seno del aula, el maestro debe programar situaciones que las potencien y prever espacios, tiempos y materiales adecuados.

14.2.4. El placer del reconocimiento

Ser reconocido en alguno de los logros del largo recorrido del aprendizaje de la lectura y la escritura es algo también guardado en la memoria de los aprendices y expresado en los relatos de distintas formas:

> Quedé finalista muchos años en el concurso literario de la escuela y cuando tenía 5 años mi carta a los Reyes Magos se publicó en el diario La Vanguardia (Carla).

> Empecé a escribir mensajes para mis padres y para mis abuelos o para mi hermano y siempre me felicitaban (Silvia).

Estas y otras muchas expresiones dan cuenta de la necesidad de sentirse reconocido como lector o escritor por parte de quienes ya son lectores y escritores para identificarse como tales. No se trata de apoyar los intentos de los aprendices con expresiones como "muy bien", "te has esforzado mucho", tantas veces repetidas en el aula. Se trata más bien de dar la voz al alumno para que explique cómo ha realizado una determinada tarea

de lectura y de escritura, y en este diálogo el maestro reconozca lo que el alumno explica, y le ayude a nombrar y a usar el metalenguaje (letra, sonido, sílaba, palabra, mayúscula, separación de palabra, etc.) adecuado para hablar de los elementos que constituyen el texto. Conocer y reconocer los logros pequeños o grandes que consigue un aprendiz es siempre un buen punto de partida para seguir adelante en el proceso de aprendizaje.

14.3. Saberes de referencia

Tradicionalmente el debate sobre la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura se ha centrado en la discusión de los métodos de enseñanza, agrupados en dos grandes bloques opuestos: los métodos sintéticos y los métodos analíticos. Ambos métodos describen las actividades que el maestro debe desarrollar y el orden en que deben sucederse. Presentan las actividades ordenadas de manera jerárquica y ofrecen los materiales respectivos para que los alumnos aprendan a leer y a escribir. Sin embargo, a finales del siglo XX, con la irrupción del constructivismo asistimos a un cambio de paradigma en la metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura porque en la concepción constructivista el foco de atención se desplaza hacia el niño que aprende. La concepción constructivista del aprendizaje de la lectura y de la escritura no se centra en cómo se enseñan las distintas unidades del lenguaje, sino en entender cómo el niño aprende para acompañarle cognitiva y emocionalmente.

A fin de tener una idea global de las maneras de enseñar a leer y a escribir, a continuación se describen por un lado los métodos clásicos y por el otro la perspectiva constructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura.

14.3.1. Métodos clásicos de enseñanza de la lectura y la escritura

Distinguimos dos grandes bloques de métodos: los sintéticos y los analíticos

1. Los *métodos sintéticos* inducen al niño a comenzar el aprendizaje de la lectura por las unidades mínimas del lenguaje, ya sean los nombres de las letras (método *alfabético*), sonidos (método *fónico o fonético*) o sílabas (método *silábico*), de manera que mediante una operación de suma de esas unidades más pequeñas se llegue a las unidades más amplias, como son las palabras, las frases y los textos. La pedagoga italiana Maria Montessori (1937) fue la precursora y es el referente del método fónico, tanto por su sistematización como por los materiales creados específicamente para este aprendizaje, tales como las letras táctiles en papel de lija y el alfabeto móvil, entre otros.

   Los métodos fónicos se basan en la enseñanza de la asociación letrasonido/fonema. Su objetivo es que el alumno aprenda las relaciones grafofónicas como primer paso para leer y escribir. Es por ello que muchos

maestros llaman a este método "letra por letra". Normalmente se enseñan primero las vocales y después las consonantes más repetidas en el vocabulario básico, como *m*, *s*, *l, n, p,* hasta conocerlas todas. Existen muchas variedades en la forma de presentar las letras para que los niños aprendan a reconocerlas: imitando sonidos y ruidos (*onomatopéyico*), asociando gestos o movimientos (*gestual o kinestésico*), combinando sonidos y gestos (*fonomímico*). La secuencia de enseñanza sigue este orden: primero la identificación y relación de las letras con cada sonido/fonema correspondiente y viceversa, la de cada sonido/fonema con su letra o letras correspondientes. Posteriormente, se pasa a la formación de sílabas, palabras, y al final, las frases y textos.

2. De manera opuesta, los *métodos analíticos* empiezan por la enseñanza de unidades del lenguaje más grandes portadoras de significado completo, ya sean palabras (métodos *léxicos*), frases (métodos *fraseológicos*) o textos (métodos *contextuales*), y prima la comprensión lectora desde el principio. Casi siempre se apoyan en elementos icónicos. Esas unidades de significado completo se descomponen posteriormente en palabras y sílabas, y finalmente en letras, para llegar a la asociación entre grafema y fonema. El conocimiento de esos elementos se utiliza para reconocer nuevas palabras. Los métodos más conocidos que siguen este proceso son el método global, también llamado ideo-visual de Decroly (2006), y el método natural de Freinet (1968, 1971).

   El *método global de Decroly* centra la atención del niño en una frase redactada entre todos, que el maestro escribe en la pizarra. Dicha frase se reproduce en tiras de papel y se coloca en un sitio visible para que pueda ser vista y memorizada por todos y se acompaña de un dibujo. Cuando se han trabajado entre doce y quince frases, en las que el maestro habrá previsto que salgan palabras repetidas, se motiva a los niños, si es que no lo han hecho por su cuenta, a que busquen relaciones entre las frases para descubrir palabras iguales. Las tiras de papel que contienen las frases se cortan por las palabras. Con el conjunto de palabras se pueden hacer combinaciones y formar otras nuevas frases. Después, por el mismo procedimiento se reconocen las sílabas y finalmente las letras.

   El *método natural de Freinet* basa el aprendizaje en un "lento tanteo experimental cuyo proceso debemos respetar". Freinet destaca la importancia del dibujo como una etapa indispensable en el acceso normal a la escritura y a la lectura. El aprendizaje natural se inicia con las frases que el niño dicta al maestro. Este las escribe y son copiadas por el niño, que reconoce en la tira gráfica la articulación de sus sonidos. Las técnicas de Freinet, tales como el texto libre, la imprenta escolar o la correspondencia, dan sentido y motivan el interés por la lectura y la escritura de los niños.

Hay detractores y defensores para cada uno de estos métodos. Los defensores de los métodos sintéticos esgrimen la necesidad de conocer bien todas las letras para

conseguir una lectura fluida. Los defensores de los métodos analíticos apoyan sus razones en la comprensión ya que desde los inicios esta queda atendida. Quizás por ello en la práctica muchos maestros recurren a *métodos mixtos*, llamados también *eclécticos*, con el objetivo de tomar lo mejor de cada método. Estos métodos, aunque usan simultáneamente recursos de los métodos de proceso sintético y analítico, siempre están sesgados hacia uno de ellos, que predomina.

La discusión entre los métodos supera muchas veces el debate puramente técnico, puesto que los argumentos a favor de uno u otro se utilizan, también, para defender una postura ideológica sobre la enseñanza y un debate más profundo sobre la educación (Barrio, 1999). Actualmente la teoría de aprendizaje socioconstructivista ha desbancado el debate de los métodos en las aulas porque el maestro hoy dirige su atención a entender cómo el niño aprende y a acompañar cognitiva y emocionalmente este aprendizaje, a través de crear situaciones en las que la lectura y la escritura son necesarias y reales. El conocimiento por parte del maestro de los métodos clásicos de enseñanza de la lectura y de la escritura le permite recurrir a los recursos que ellos aportan en el momento más educado de cada proceso para cada uno de sus alumnos.

14.3.2. La perspectiva socioconstructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura

A finales del siglo XX la presencia de las teorías del aprendizaje constructivista en los currículos y en la formación inicial y permanente de los maestros representa un gran cambio en el modo de plantear los aprendizajes, y de manera muy especial en la manera de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura iniciales. En esta nueva concepción el niño es el protagonista, y el maestro desplaza el interés de seguir al pie de la letra el método elegido para enseñar a leer y a escribir para focalizar la atención en la interacción. Una interacción basada en descubrir en cada intervención qué sabe cada uno de sus alumnos para ofrecerles la ayuda –o *andamiaje* en términos de Bruner– necesaria para avanzar. Para acercarse al conocimiento que posee cada alumno en el largo proceso de aprendizaje, la descripción evolutiva del proceso de apropiación de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1999) constituye una fuente inestimable.

Cabe considerar que, en la concepción constructivista, aprender equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de estudio. Se asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Estos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su vida, sobre algún conocimiento concreto, de modo que cada persona se acerca a lo nuevo que quiera aprender con sus representaciones previas.

Esta concepción del aprendizaje tiene consecuencias en el modo de entender el rol del alumnado y del profesorado en el aula.

Con el planteamiento constructivista el alumno asume un papel activo, puesto que

su tarea principal no consiste en acumular conocimientos, sino más bien en reconstruirlos, y el maestro asume un papel de facilitador de aprendizajes, puesto que no debe agregar conocimientos desde fuera, sino que debe crear las situaciones para que se dé el aprendizaje.

Desde esta perspectiva se considera que los procesos que intervienen tanto en el acto de leer como en el de escribir solamente se podrán desarrollar de manera significativa si se pone a los aprendices en situación de usar realmente esta lectura y esta escritura. Cada situación real posibilitará una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje.

Así pues, el maestro deberá prever en la organización de las actividades situaciones en las que se use el lenguaje escrito de manera real. Las situaciones de aprendizaje generarán actividades en tres direcciones:

1. Para *resolver cuestiones prácticas,* como por ejemplo:

   – Pasar lista.
   – Anotar los materiales que hacen falta en el aula para comprarlos.
   – Llevar el control de los alumnos que asisten a un taller.
   – Comunicar a las familias una noticia.
   – Escribir la distribución de tareas y responsabilidades adquiridas en el trabajo en grupo.

   Estas situaciones de uso de la lengua para resolver cuestiones de orden práctico son una de las consecuencias de una organización del aula que potencia la autonomía del alumnado. Tan solo es necesario prestar un poco de atención para descubrir la cantidad de oportunidades de uso de la lengua escrita para resolver cuestiones prácticas que surgen en el aula. Luego, hace falta planificar y dedicar el tiempo necesario para convertir estas oportunidades en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

2. Para *potenciar el conocimiento,* como por ejemplo:

   – Escribir un guion de trabajo.
   – Leer las etiquetas de un esquema o dibujo.
   – Escribir frases síntesis.
   – Buscar una información concreta en un *blog,* página web, libro, manual, enciclopedia o revista específica, etc.

   Dentro de un planteamiento constructivista del aprendizaje surgen muchas ocasiones donde se hace imprescindible este uso de la lengua escrita, y de una manera especial si se realizan "proyectos de trabajo". Así pues, este uso de la lengua escrita está implícito cuando se trabaja en el aula de forma globalizada y se manifestará en las actividades destinadas a estas finalidades. Se trata de

tomar conciencia de ello y de dejar los tiempos suficientes para que estas ocasiones sean verdaderas situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita de manera contextualizada.

3. Para *gozar del placer estético,* como por ejemplo:

– Mirar y leer cuentos.
– Inventar finales de cuentos o cuentos enteros.
– Leer poesías.
– Elaborar pareados y poemas, adivinanzas, trabalenguas, etc.

Este uso de la lengua escrita requiere una previsión de tiempo específico dentro del horario escolar, como por ejemplo la hora del cuento y de la poesía, el tiempo para la biblioteca, etc., para que tenga lugar dentro de las actividades escolares y no quede relegado a los últimos cinco minutos antes de salir de la escuela o, simplemente, se convierta en una actividad de relleno para los que terminen pronto las tareas.

14.3.3. El nombre propio como facilitador del aprendizaje

El nombre propio de cada cual posee un componente afectivo y de reconocimiento de la identidad personal indiscutible. Los niños y los adultos se identifican con su nombre y prestan atención cuando se les nombra. En nuestra sociedad (y no únicamente en la escuela) se utiliza el nombre propio escrito para distintas funciones: identificar las pertenencias, relacionarse con las instituciones, apuntarse a una actividad o firmar una carta, una declaración o un testamento. Además el nombre propio es un elemento estable ya que no tiene variaciones morfológicas ni sintácticas.

El nombre propio facilita dirigir la atención hacia los aspectos fonéticos de las palabras, y deja su significado en un segundo plano. Cuando Mar quiere escribir su nombre, deja de pensar en el significado del mar, para centrarse en otra característica de su nombre que puede ser su aspecto sonoro. De hecho, la necesidad de una representación adecuada para los nombres propios llevó al desarrollo de la representación fonética de las palabras, propia de escrituras alfabéticas, en lugar de la representación semántica propia de las escrituras ideográficas.

Por todo ello el conocimiento del nombre propio es muy atractivo para los niños y se utiliza como recurso para desarrollar los primeros aprendizajes del lenguaje escrito de manera significativa. A través de distintas situaciones de uso de los nombres propios, como puede ser pasar lista, apuntarse a una actividad, reconocer el colgador o poner el nombre a las producciones escolares, los niños se encuentran involucrados en un uso social de su nombre y para muchos de ellos llegará a ser la llave de acceso a la comprensión del código escrito.

14.4. Conceptos clave

– Método: el diccionario de la RAE define "método" cómo el modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa. "Método de enseñanza" comprende la secuencia de actividades que deben desarrollarse y los materiales y los recursos que deben utilizarse para enseñar un objetivo determinado.
– Actividades de enseñanza y aprendizaje: tareas y acciones que se proponen a los aprendices con el fin de introducir, reafirmar, incorporar o sistematizar nuevos conceptos y procedimientos. Las actividades responden siempre a una manera de entender cómo se aprende.
– Perspectiva constructivista de la enseñanza de la lectura y la escritura: de acuerdo con Teberosky, la perspectiva constructivista aporta la dimensión evolutiva e histórica de este aprendizaje y considera la alfabetización en su dimensión cognitiva y social. Desde esta perspectiva la enseñanza de la lectura y la escritura no se suscribe a ningún método, ya que no existe un camino prefijado de actividades y recursos que deban aplicarse. En su lugar se promueven situaciones de aprendizaje ancladas a cada contexto y a las necesidades de cada momento.

14.5. Para saber más

Blog de Luis Alfonso Salvatella: http://proyectate.ning.com/profiles/blog/list?user=1xx9vkjp2glvr.

Existen muchos blogs educativos con cantidad de aportaciones de recursos, pero este blog, además de mostrar cómo se desarrolla una metodología basada en proyectos de trabajo, tiene otros objetivos. Pretende difundir las experiencias de la escuela, para que los proyectos y las vivencias de aula sean vistos por las familias y así hacerlas partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos, y para que sirva también como instrumento de autoevaluación.

VV. AA. (2012). Nacidos para leer, Aula de Infantil, 67 (monografía).

Se presentan un conjunto de artículos breves con experiencias llevadas a cabo tanto en el ciclo 0-3 como en el 3-6, y temas de fondo como "¿se nace o se hace lector?", junto con recursos para la práctica, pistas para la evaluación y relación con las familias.

14.6. Actividades de desarrollo

1. Construir la propia biografía lectora y escritora. Intentar recordar cómo fueron los primeros pasos y el desarrollo de los posteriores. Se pueden describir recuerdos, sensaciones, anécdotas, familiares, maestras, compañeros, materiales, actividades, etc. El objetivo es tomar conciencia sobre las vivencias propias, pues en el ejercicio de la docencia se reproducen a menudo de manera inconsciente.
2. Buscar materiales que usan para leer y escribir niños de educación infantil de distintos centros e identificarlos con alguna de las metodologías de manera razonada.
3. Explicar el papel que desempeña la caligrafía en el aprendizaje de la escritura.

15
Luz, cámara y acción

15.1. Punto de partida: la creación de un corto. Una experiencia interniveles

En un centro de educación infantil y primaria de Barcelona al que asisten muchos niños procedentes de países diferentes, decidieron potenciar las destrezas comunicativas orales y escritas mediante el uso de los medios audiovisuales y el trabajo cooperativo interniveles. En el aula de P4 optaron por trabajar el lenguaje audiovisual como materia integrada en el currículum a partir de la experiencia de colaboración con los niños de quinto y sexto de educación primaria del aula de acogida (aula específica que acoge niños recién llegados de otros países que hablan lenguas distintas a las de la escuela), que narraremos a continuación. Asimismo, siguen un programa formativo para trabajar la educación mediática que se inicia en educación infantil y sigue en educación primaria.

> Dylan estaba cansado de imaginar que un día sería Spiderman (figura 15.1). Deseaba que llegara la hora de dormir para ver realizados sus sueños. Lo único que lo consolaba era poder verbalizarlo, por eso siempre hablada de Spiderman. Hablaba tanto, tanto y tanto que en la escuela todos lo conocían como "el niño que quería ser Spiderman". Desde el aula de acogida de educación primaria, se propuso a los niños de sexto si querían preparar el guion de una película donde los protagonistas serían los niños de la clase de P4.
>
> El guion solo tenía una condición: los protagonistas de la historia debían ser Spiderman y las Tortugas Ninja. Encantados con la idea, inmediatamente se pusieron "manos a la obra". Surgieron dos guiones diferentes, se reunieron y redactaron un guion común con las ideas de todos los de sexto (figura 15.2). En el guion final aparecía un nuevo personaje aparte de los citados: Catwoman. Debido a que se trataba de realizar una película, un corto, hicieron el *story board* que ilustraba el guion y lo utilizaron para narrar la historia a los más pequeños de P4.

Figura 15.1. El protagonista
Fuente: https://vimeo.com/140406738

Los guionistas eran los encargados de explicar la historia de la película a los más pequeños. Lo hicieron dos veces, una para cada mitad de clase. De esta forma cada niño pudo elegir el papel que prefería. Obviamente Dylan eligió ser Spiderman y así se hicieron las primeras tomas.

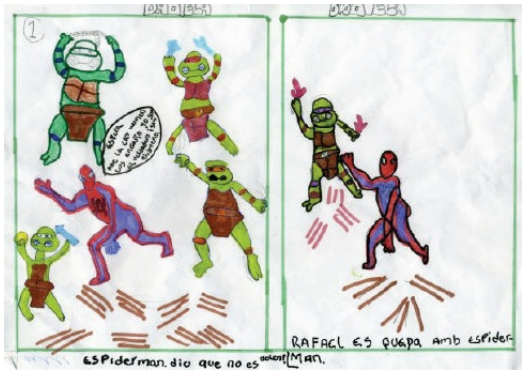


Figura 15.2. Guion ilustrado de una escena
Fuente: https://vimeo.com/140406738

Mientras los guionistas explicaban y grababan las tomas, otro grupo del aula de acogida de quinto preparaba el plató donde se grabaría la película. Forraron las paredes y el suelo de una pequeña habitación de la escuela (para conseguir el *chroma key,* ver figura 15.3) y utilizaron el color amarillo ya que era el único color que permitían los personajes. El color podría dar problemas en la edición, pero era el único que se les ocurrió. Cuando estuvo preparado el *chroma key,* colocaron la iluminación del pequeño plató. Para hacerlo pidieron focos a un centro vecino, pero su poca potencia hizo que se descartaran y en su lugar se utilizó una antigua antorcha de las primeras cámaras de Super-8. Se colocó en un trípode en una de las esquinas y la cámara de vídeo con su trípode quedó fija, enfocando el centro del plató.

Figura 15.3. Niños en el *chroma key*
Fuente: https://vimeo.com/140406738

Todo estaba preparado. Los niños de sexto hicieron un casting para seleccionar a los actores definitivos. De esta manera todos participaron en la película, aunque no salieran en la producción final. Una vez seleccionados los actores solo faltaba el atrezo para el rodaje final. Del material que en el aula de infantil había para el taller de disfraces se cogieron algunas cosas para el disfraz de Spiderman, además de una peluca y una capa para Catwoman. Quedaban por diseñar los disfraces de las Tortugas Ninja. Se escribió una lista del material que se necesitaba para elaborarlos (bolsas de color verde, cartones pintados, cinturones, pañuelos de colores y antifaces). Para confeccionarlos necesitaban medir a los niños (figura 15.4). Primero midieron con palmos al niño más pequeño, pero como eso no funcionaba bien midieron al niño más grande con una regla de madera. Ellos pensaban que si hacían el disfraz para el niño más grande a todos les vendría bien. Cuando intentaron medir las muñecas y los tobillos, la regla de madera les dio muchos problemas y buscaron algo más flexible. Encontraron unas medias en el rincón de disfraces de la clase y con ellas midieron los contornos y marcaron la medida con un nudo.

El día del rodaje los niños del aula de acogida tuvieron diversos papeles. Primero fueron a buscar a los actores a su clase. Después pasaron a ser productores artísticos, y vistieron y maquillaron a los actores de infantil. Finalmente ejercieron los papeles de *script,* cámara y dirección que se habían repartido. Cuando acabó la grabación en el plató, repasaron el guion y se dieron cuenta de que faltaba una escena: la hipnosis del pueblo. Aprovecharon que los niños de infantil estaban en el patio y fueron a grabarla con ellos.

Después de la edición de las imágenes se hizo un pase para definir el audio más convenientemente. Los niños de educación infantil grabaron sus propias voces para hacer el doblaje de sus personajes con el programa Audacity (de uso sencillo). Con este mismo programa los guionistas de sexto grabaron la voz en *off* de la historia.

Figura 15.4. Niños preparando los disfraces
Fuente: https://vimeo.com/140406738

Cuando estuvo lista la película *Las aventuras de las Tortugas Ninja y Spiderman* se reunieron grandes y pequeños para ver el primer pase. La emoción estaba a flor de piel, sonrientes, atentos y callados. Cuando acabó Dylan dijo en voz alta: "¡Otra vez, otra vez!". Por fin había podido ser Spiderman sin tener que esperar a la noche (adaptación de la experiencia narrada en Hurtado, J., Puig, M. y Romero, P., 2007: 225-239).

Figura 15.5. Fotograma de *Las aventuras de las Tortugas Ninja y Spiderman*
Fuente: https://vimeo.com/140406738

15.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Llevar a cabo una experiencia de este tipo parte de una apuesta clara de los docentes por la innovación educativa para que el aprendizaje sea significativo, integral y entre iguales.

En los tres apartados siguientes trataremos con detalle cada uno de estos aspectos mencionados relacionados con las áreas de educación infantil y de didáctica de la lengua y la literatura.

15.2.1. La cámara oculta

La finalidad de la escuela es contribuir al desarrollo personal y cognitivo de los niños que tiene a su cargo. Atender las necesidades de los discentes que asisten al aula de acogida y favorecer su integración lingüística para conseguir que sean competentes es fundamental en el contexto escrito. Asimismo, a los niños de educación infantil se les brinda la oportunidad de ser los protagonistas de un corto e iniciarse en la producción audiovisual. Ello favorece comprender el porqué de esta fascinación por los medios, que no se debe perder, al mismo tiempo que se aprende cómo se fabrican este tipo de mensajes. Dylan aprendió la diferencia entre el Spiderman de la película y el que él interpretaba, y vio los trucos y efectos especiales que empleaba para ser como el hombre araña con el que tanto soñaba y se divertía. Lo importante es educar mediante la experimentación y la reflexión consciente y racional, para comprender el goce estético y emocional que los mensajes audiovisuales nos generan de forma inconsciente.

15.2.2. Objetivos de la experiencia Las aventuras de las Tortugas Ninja y Spiderman

El objetivo general de la experiencia competencial consiste en desarrollar la competencia comunicativa verbal, no verbal y audiovisual de niños de educación infantil y educación primaria mediante el diseño, realización y edición de un corto de superhéroes con la finalidad de fomentar una interpretación crítica de los mensajes audiovisuales.

A partir de este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos (cuadro 15.1), que hemos relacionado con las competencias de educación infantil y las de educación mediática.

Cuadro 15.1. Objetivos y competencias de la experiencia Las Tortugas Ninja y Spiderman

Objetivos específicos	*Competencias de educación infantil*	*Competencias de la educación mediática*
1. Comprender las estrategias éticas y estéticas de la seducción de los medios audiovisuales mediante la producción de mensajes adecuados.	– Aprender a pensar y a comunicar. – Aprender a descubrir y a tener iniciativa.	– Diferenciar la imagen de la realidad. – Aprender a opinar críticamente.

15.2.3. La educación audiovisual como proyecto de trabajo integrado

Cualquier proyecto educativo de educación audiovisual favorece el trabajo interdisciplinar e integrado en el aula, sobre todo en la etapa de educación infantil. Se convierte en el eje vertebrador para trabajar los contenidos de las áreas. En este apartado nos detendremos, en primer lugar, en los contenidos relacionados con el área de comunicación y lenguaje y, en segundo lugar, los de conocimiento de sí mismo y autonomía y el de conocimiento del entorno.

En la grabación de este corto se propone a los niños más pequeños que sean los actores, es decir, los protagonistas de los personajes que ellos han propuesto porque les fascinan. Interpretar requiere ponerse en el lugar de Spiderman y de las Tortugas Ninja, conlleva fijarse y analizar cómo son, qué hacen, cómo se mueven y aprender el papel que deben representar. En el cuadro 15.1 vimos que la capacidad de aprender a pensar y a comunicarse con distintos lenguajes es constante en toda la secuencia, y está relacionada con el área de comunicación y lenguaje. Las capacidades comunicativas verbales y no verbales que se ponen en juego a lo largo de este proceso los llevan a hablar, expresarse y comunicarse. También tienen que interpretar y representar su papel verbal y corporalmente. Para lograrlo, deben comprender la narración de la historia, reconocer las partes e identificarse con los personajes. En definitiva, desarrollan constantemente las habilidades de recepción y producción lingüística.

Aparte del lenguaje corporal, verbal y simbólico, también aparece el matemático, vinculado a usos cotidianos para la creación del vestuario de las Tortugas Ninja. Releyendo el siguiente fragmento, es fácil percatarse de la importancia del proceso inductivo que realizan los niños para resolver el problema de la medida, para elegir tanto la herramienta más adecuada como la de referencia para todos:

> Se escribió una lista del material que se necesitaba para elaborarlos (bolsas de color verde, cartones pintados, cinturones, pañuelos de colores y antifaces). Para confeccionarlos necesitaban medir a los niños. Primero midieron con palmos al niño más pequeño, pero como eso no funcionaba bien midieron al niño más grande con una regla de madera. Ellos pensaban que si hacían el disfraz para el niño más grande a todos les vendría bien. Cuando intentaron medir las muñecas y los tobillos, la regla de madera les dio muchos problemas y buscaron algo más flexible. Encontraron unas medias en el rincón de disfraces de la clase y con ellas midieron los contornos y marcaron la medida con un nudo.

Relacionadas con esta área debemos mencionar las capacidades de la educación mediática que se trabajan conjuntamente con los objetivos de la secuencia y el área de comunicación y lenguajes. En el cuadro 15.1 vimos las que se relacionaban con los dos primeros objetivos: diferenciar la imagen de la realidad (los personajes de los dibujos y los actores); aprender a opinar críticamente (comprensión del uso de los trucos empleados y el efecto que producen), aprender a mirar (describir imágenes) y aprender a narrar verbal e icónicamente (interpretar su papel y explicar la historia).

15.2.4. Compartiendo el trabajo entre iguales

Las aventuras de las Tortugas Ninja y Spiderman es un proyecto interniveles que parte del trabajo compartido entre iguales para conseguir el objetivo final: la realización de un corto sobre héroes televisivos. El hecho de integrar a niños de distintos niveles y procedencias alrededor de una mejor interpretación crítica de los textos audiovisuales es uno de los objetivos específicos de la experiencia, que contribuye a relacionar los contenidos del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal y los de conocimiento del entorno.

Cualquier proyecto audiovisual requiere un equipo organizado de personas para poder llevarlo a cabo. El trabajo en equipo y la distribución de tareas y responsabilidades son claves del éxito. En la experiencia narrada vimos cómo esto se llevó a cabo desde un principio, gracias a la colaboración de niños del aula de acogida de educación primaria con los del aula de educación infantil. Esta convivencia pone en juego contenidos del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal y conocimiento del entorno. Deben relacionarse con los compañeros de primaria, más mayores, convivir con ellos, resolver los problemas que surjan y ser más autónomos Al mismo tiempo, también analizarán el papel de los personajes de las Tortugas Ninja y Spiderman según sus actuaciones sean más o menos adecuadas. El hecho de introducir el personaje de Catwoman refuerza la figura femenina como superhéroe con poderes en los dibujos animados.

El rol del docente a lo largo del proyecto se convierte en el de guía, orientador y facilitador, y deja que los niños sean los verdaderos protagonistas del aprendizaje.

15.3. Saberes de referencia

Este apartado aborda, en primer lugar, cuál debe ser la actitud de la escuela frente a la educación mediática, tomando como referencia el texto clásico de Eco (1968) sobre apocalípticos e integrados bajo el epígrafe: “Yo quiero ser como Spiderman, ¿y tú?”. A continuación, se resumirán las tres perspectivas desde las cuales se trabaja la educación mediática en las escuelas, para concluir con unos apuntes sobre criterios metodológicos para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje para desarrollar los contenidos de la

educación mediática.

15.3.1. Yo quiero ser como Spiderman, ¿y tú?

La pantalla seduce a sus espectadores y los invita a soñar, imaginar y explorar nuevos mundos. Los dibujos animados continúan fascinando a pequeños y grandes frente a la pantalla. Desde las historias de Tom y Jerry y pasando por el monopolio de Disney, el cine de animación consigue activar las emociones y sentimientos de sus espectadores. El lector quizás se identificó alguna vez con alguno de los personajes que vio en la pantalla. Se vestía como él, lo imitaba, perdía horas de sueño pensando con él, sobre todo si era un héroe dotado con poderes superiores a los del hombre común, que quería salvar el mundo, ayudar a los buenos y castigar a los malos.

La pantalla media entre el mundo real y el ficticio, y dicha mediación lleva implícita ciertos valores e ideologías que calan en la audiencia. Además, en la pantalla todo es posible: ser un héroe, tener superpoderes, viajar al espacio, al futuro, al pasado o al centro de la tierra, ver a los dinosaurios, etc. Desde la escuela, ¿qué actitud debemos tener ante ello? ¿Protección o educación para los más pequeños? Expertos como Tapscott (1998) y Buckingham (2005), por citar algunos, comentan el hecho de que la etapa conocida como "infancia" cada vez se acorta más y se escurre tras las pantallas.

En 1964, Eco escribió el libro *Apocalípticos e integrados,* un clásico de las ciencias sociales y la cultura de masas. En él planteaba la actitud contrapuesta de si los medios de comunicación eran benévolos o perjudiciales para la ciudadanía atendiendo a que su finalidad era el entretenimiento. Eco plantea argumentos a favor y en contra de los especialistas que defendían cada una de las posiciones. Los apocalípticos apostaban por proteger a la ciudadanía de los medios porque manipula a su público de forma inconsciente, genera homologación, mata la originalidad, está dominada por las leyes de mercado, defiende una visión acrítica y pasiva del mundo, degrada la cultura y el arte, etc. Los integrados defendían las virtudes de los medios de comunicación como cultura de masas porque permite el acceso a la cultura a categorías sociales excluidas, puede servir como agente de formación a pesar de la abundancia de información, permite la difusión de obras culturales a bajo coste, satisface las necesidades de entretenimiento, sensibiliza a la audiencia en relación con el mundo presentando y muestra nuevos escenarios, etc.

A lo largo de estos años el debate ha sido largo y tendido sobre el tema, e incluso se ha reabierto recientemente con la "cultura" digital e hipermediática. Lo importante de Eco es que contribuyó a reivindicar los aspectos positivos de la cultura de masas y diferenció el puro "consumismo" de lo que aportan los medios de comunicación. Ello condujo a la necesidad de tomar conciencia de que era indispensable la educación mediática en las escuelas y en la ciudadanía para activar procesos responsables y críticos de consumo e interpretación de los mensajes mediáticos.

Parafraseando unas palabras del libro *Pedagogía del aburrido* de Corea y

Lewkowicz (2004), los niños han dejado de ser "ineptos que hay que educar" porque se han convertido en consumidores para conquistar. Todo lo que sale por televisión crea a su alrededor un *merchandising* aterrador que interactúa con el producto mediático y funciona como nexo entre la ficción y la realidad. De ahí la importancia de trabajar la publicidad en el aula de educación infantil, comparar ambos productos, el mediático y el real, y la construcción de mensajes y narraciones audiovisuales. Es obvio que la educación mediática es necesaria tanto en la escuela como en la familia para conseguir una ciudadanía mediáticamente crítica. A continuación nos centraremos en las tres perspectivas desde las que se ha abordado la educación mediática.

15.3.2. La educación mediática dentro de la escuela

La educación mediática se ha introducido y desarrollado en las escuelas a partir de tres perspectivas que son totalmente complementarias: la educación *con*, *en* y *ante* los medios, que, aunque pueda parecer un juego de preposiciones, definen finalidades distintas.

– *La educación con los medios* (aprender con los medios) implica utilizar los medios de comunicación como recurso didáctico en el aula, es decir, usar cualquier medio visual, audiovisual o sonoro, o documento, con una finalidad didáctica para trabajar contenidos y lograr objetivos. Esta opción está muy extendida en los centros educativos. Sin embargo, pocas veces se hace alguna mención u observación al contenido "mediatizado" que se usa para ilustrar algún tipo de contenido, complementarlo y ejemplificarlo, etc.
– *La educación en medios* es la que consiste en conocer y estudiar los medios como objetivo de estudio, atendiendo a su uso, disfrute y aprovechamiento. Conlleva trabajar contenidos que se relacionan con el lenguaje audiovisual, radiofónico o periodístico, las diferentes técnicas, etc. Para poder llevar a cabo este tipo de educación se requiere una programación detallada, ya sea desde el área, ya sea como proyecto educativo del centro.
– *La educación ante los medios* parte del uso reflexivo de los medios y el análisis crítico de los mensajes. Los medios como transmisores de valores, contravalores y falsos reflejos de la realidad.

Encontramos dos motivos para explicar estos enfoques. El primero, la formación de los docentes sobre la educación mediática. El segundo, la casi omisión de la educación mediática en los currículums educativos. Ambos están muy relacionados. Las experiencias que encontramos acostumbran a responder a intereses particulares de algunos docentes o, de forma más esporádica, de algunos centros que lo priorizan en su proyecto educativo. En pleno siglo XXI, y tras las sucesivas reformas, la comunicación mediática todavía no está consolidada dentro de los programas oficiales, como tampoco

dentro de la formación inicial de los docentes.

Todavía hay quien piensa que las producciones escolares no son más que una grosera imitación de los grandes medios dominantes, y más en esta etapa. Sin embargo, las experiencias reales nos dicen que son poderosas para la educación mediática. El desarrollo tecnológico, gracias a su fácil acceso y manejo, ha sido crucial para impulsarlas y facilitarlas. Lo importante es definir bien el proyecto didáctico y luego pensar cómo la tecnología nos puede ayudar a conseguirlo, siendo conscientes de las posibilidades y limitaciones de los niños en esta etapa. Debemos compararlo con el mismo proceso del aprendizaje de la lectura y escritura alfabética. Necesitamos practicar ambas habilidades, las de recepción y producción, para aprender a leer y escribir. Lo mismo sucede con el lenguaje audiovisual, con el que desarrollaremos la alfabetización múltiple. Miramos muchos programas en la tele, y tenemos que aprender cómo se fabrican para comprenderlos mejor. En realidad, la producción escolar no es un fin en sí misma, sino que lo más importante es lo que ocurre durante el *making off*.

15.3.3. Criterios metodológicos para diseñar actividades de educación mediática en educación infantil

Hipnotizados frente a las pantallas, y cautivados emocionalmente, el aprendizaje de la mirada es imprescindible. Debemos educarla, aprender y conocer lo audiovisual en cuando a código universal de distribución de mensajes que es. La educación mediática debe formar parte de los contenidos que deben trabajarse en educación infantil para conseguir una ciudadanía, comunicativamente, competente. Debe tenerse en cuenta que este tipo de contenidos se pueden trabajar de forma integral en las áreas principales del currículum de esta etapa. A modo de conclusión, se comentan algunos criterios que expertos en el tema recomiendan tener en cuenta para diseñar actividades vinculadas con la educación mediática. El punto de partida es la educación integral y el aprendizaje significativo que a continuación se citan:

– *La continuidad*: los contenidos que se trabajan en cada actividad tienen que estar relacionados entre los contenidos anteriores y posteriores que se trabajarán.
– *La recursividad*: la consolidación de los contenidos se realiza de forma gradual, por lo que es fundamental retomar y recordar lo que ya se ha trabajado anteriormente para ampliarlo según la edad y las características psicológicas de los niños.
– *La transversalidad*: el hecho de trabajar los contenidos desde diferentes ámbitos o áreas facilita la abstracción y la consolidación de los mismos.
– *El descubrimiento y la experimentación*: descubrir y experimentar las posibilidades expresivas, comunicativas y técnicas de los medios de comunicación es la forma más natural de empezar a trabajarlos. Interactuar con la tecnología y experimentar con ella es el inicio de aprender y comprender las reglas del juego de otro lenguaje y gramática. Es fácil disponer de cámaras de fotos, cámaras de vídeo y programes de

software sencillos a partir de los cuales los más pequeños pueden empezar a producir sus mensajes audiovisuales.

– *La individualización y la socialización*: las actividades que se diseñen tienen que potenciar, por un lado, las capacidades individuales de los niños, debido a que los medios de comunicación tienden a homogenizar los gustos, las ideas y las pautas de conducta de los receptores. Por el otro lado, dichas actividades también tienen que fomentar el trabajo en equipo para la socialización con el fin de ayudar a fomentar el análisis crítico y las actitudes democráticas del grupo, centro, etc.
– *La creatividad*: las actividades tienen que plantear retos posibles para que contribuyan al desarrollo de la creatividad artística y comunicativa.
– *Trabajo entre iguales*: aprender junto con niños de edades y procedencia diferentes con un objetivo común, conocido y compartido es fomentar el desarrollo de las capacidades y la significatividad del aprendizaje.

15.4. Conceptos clave

– Atrezo: conjunto de objetos necesarios para la puesta en escena de una grabación o espectáculo.
– Chroma key: Es una técnica audiovisual que permite sustituir un fondo por otro mediante el ordenador. Los colores que mejor van son el verde o el azul.
– Script: guion cinematográfico, formado por el guion literario (relato de la historia que contiene los diálogos, las escenas, etc.) y el guion técnico (plan visual para poder rodar la película).
– Story board o guion ilustrado: esbozo dibujado plano a plano de un guion audiovisual que sirve de guía para la planificación, el emplazamiento y la angulación de la cámara durante el rodaje.
– Voz en off: es una técnica de producción donde se retransmite o pregraba la voz de un individuo que no está visualmente delante de una cámara durante el visionado o producción de algún contenido.
– Making off: reportaje para la televisión o para las ediciones en DVD de las obras cinematográficas que expone cómo se rodó un film determinado, una serie televisiva, etc.
– Merchandising: conjunto de técnicas y tareas que intentan mejorar la creación, comercialización y promoción de un producto en función de las necesidades del mercado.

15.5. Para saber más

Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Barcelona: Paidós.

Obra fundamental de la pedagogía mediática actual. El libro traza de forma clara el conjunto de principios en los que debería basarse el currículo sobre los medios de comunicación social, y pone especial énfasis en el análisis crítico y en la producción escolar.

Página web Didacticolite: http://didacticolite.com.

Es un espacio virtual gratuito dedicado a educación infantil. Propone la lectura y escritura conjunta de cuentos e imágenes para favorecer el desarrollo del pensamiento y de la comprensión. Parte de la importancia de la observación y descripción de las imágenes de los cuentos proyectados para favorecer su recepción y competencia comunicativa. En su página se pueden consultar muchas guías didácticas de lectura de cuentos en idiomas distintos. Recomendamos consultar el apartado de "Imatges fixes",

imágenes fijas, dentro del cual se ofrecen gran cantidad de actividades para trabajarlas, también en distintos idiomas.

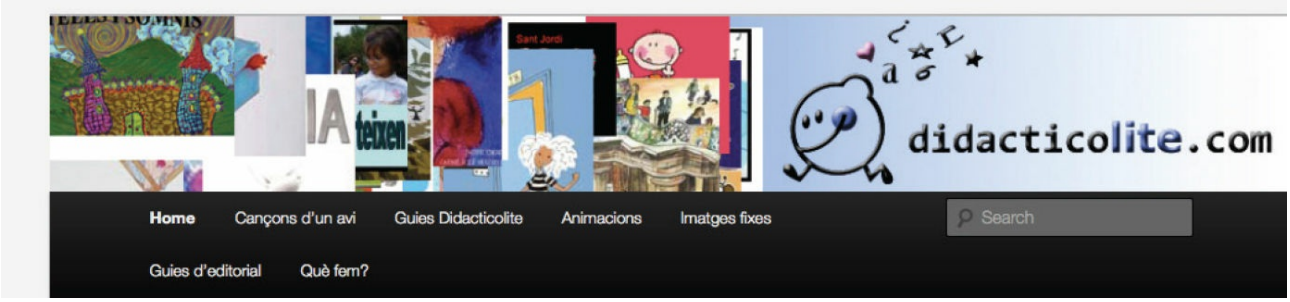


Figura 15.6. Didacticolite
Fuente: http://didacticolite.com

Hurtado, J., Puig, M. y Romero, P. (2007) La competencia mediática en la educación infantil. En: Paula Pequito y Ana Pinheiro (org.). Cianei 2.º Congreso Internacional de aprendizagem na eduçagão de infância, 15, 16 y 17 de noviembre de 2007. Alfragide: Ed. Gailivro (225-239). Disponible en: https://edumediacat.files.wordpress.com/2008/10/comunicacion_cianei_2007.pdf.

Este artículo contiene la experiencia inicial explicada y justifica la importancia de introducir la educación mediática en la educación infantil. Contiene más experiencias sobre producción infantil llevadas a cabo.

Sánchez Carrero, J. y Martínez López, E. (2009). Los secretos de la tele: manual de alfabetización televisiva para niñ@s y maestros. Sevilla: Aconcagua Libros.

Es un manual ilustrado sobre el universo del vídeo y la televisión dirigido especialmente a niños, con un anexo para las familias o los docentes. Está dividido en talleres monográficos sobre el conocimiento de la producción, camarografía, sonido e iluminación y edición digital. Cada taller cuenta con un apartado para la lectura o recepción crítica de dibujos animados, series de TV, películas, anuncios e informativos. Lo acompaña un CD-ROM interactivo con imágenes activas que harán comprensibles los procesos de la comunicación audiovisual al pequeño.

Blog Telekids: http://tallertelekids.blogspot.com.es.

Este blog ofrece recursos y experiencias sobre cómo desarrollar talleres y proyectos de producción de educación mediática.

15.6. Actividades de desarrollo

1. Recordar el personaje televisivo con el que se identificó y pensar qué es lo que más le atraía de él o ella. Describirlo en un breve texto y en la medida de lo posible ilustrarlo con una imagen.
2. Preguntar a un par de niños de educación infantil cuáles son sus dibujos animados preferidos. Observar un capítulo y analizar los elementos narrativos y audiovisuales que lo componen (planos, música, sonidos, ruidos, etc.).
3. Diseñar una actividad de educación mediática siguiendo los criterios presentados en este capítulo.

16
Desarrollo de la producción literaria

16.1. Punto de partida: "Una gota de agua en el inmenso océano de la literatura"

Texto 1

Ana María Machado manifiesta que:

> Ahora, más recientemente, también emprendí un reto de este tipo, con una colección para niños bien pequeños, que no supieran aún leer y pudieran escuchar que les leyeran, pero está repleta de alusiones, referencias y citas de un repertorio que incluso los más pequeñitos ya tienen: historias populares de la tradición oral, retahílas (trabalenguas), canciones de cuna, etc. Dio mucho trabajo escribirla para que salieran con naturalidad y levedad. Y aún más para traducirla –y precisamos tener versiones para diferentes países de la misma lengua, en España, en Argentina, en Chile, en México, por ejemplo, tal inmersión en la oralidad. […]
>
> Creo que vale la pena examinar este fenómeno, para que no se confunda con comodidad o copia. Por el contrario, es un desafío más. ¿Por qué hacemos eso? Más que nada, por humildad, creo. Como ya dije al comienzo, porque sabemos que somos apenas una gota de agua en el inmenso océano de la literatura, no podemos tener la pretensión de inventar nada partiendo de cero. Heredamos una lengua, y heredamos también una tradición literaria, artística y cultural, que no es exclusivamente nuestra, sino de toda la humanidad (Mendoza y Romea, 2010).

Texto 2

Me mama encar gada de cam biar laua alas FORES y papa de vigilar las cosas de la pistina.

(Mi mamá encargada de cambiar el agua de las flores, y papá de vigilar las cosas de la piscina).

Texto 3

KE BONITO
ES MAIO
AI MUCHAS FOLRES
LA IERBCRECEMAS

I LAS FOLRES SO
MAS BONITAS
I TODOCAMVIA
I LAS OFAS SON MAS
FIN

(Qué bonito es mayo./ Hay muchas flores, /la hierba crece más /y las flores/ son más bonitas/ y todo cambia/ y las hojas son más –se entiende que hay más hojas en los árboles en esta estación del año–. *Fin).*

Texto 4

EL NIÑO CHINO (figura 16.1)
ABIA UNA BEC UNNIÑO QUE SELLAMABA MAX ADEMAS DE FEOIANTIPATICO ERA MUI LISTO TENIA 4 AÑOS I SIEMPREDORMIACONUNPERRO (figura 16.2)
SUMAMASIEMPRE LE DECIASIQUERIA DORMIR CONOTRO PELUCHE PERO EL SIEMPREDECIA QUE NO UN DIA UNA BRUJA IZO QUE MAX ESTUBIERACHINO MAX NOSABIA EL IDOOMA DECHINO ASÍ QUE DECIDIO APRENDERELIDIOMADECHINO (figura 16.3)
LABRUJA ICO QUE MAX SUPIERATODOSLOSIDIOMAS ADSÍ NOSABIA ENQUE IDIOMAEXPLICAR LASCOSAS (figura 16.4)

El niño chino
Había una vez un niño que se llamaba Max. Además de feo y antipático era muy listo. Tenía 4 años y siempre dormía con un perro.
Su mamá siempre le decía si quería dormir con otro peluche, pero él siempre le decía que no.
Un día, una bruja hizo que Max estuviera chino. Max no sabía el idioma chino, así que decidió aprender el idioma chino. La bruja hizo que Max supiera todos los idiomas, así no sabía en qué idioma explicar las cosas.

Figura 16.1. El niño chino-1

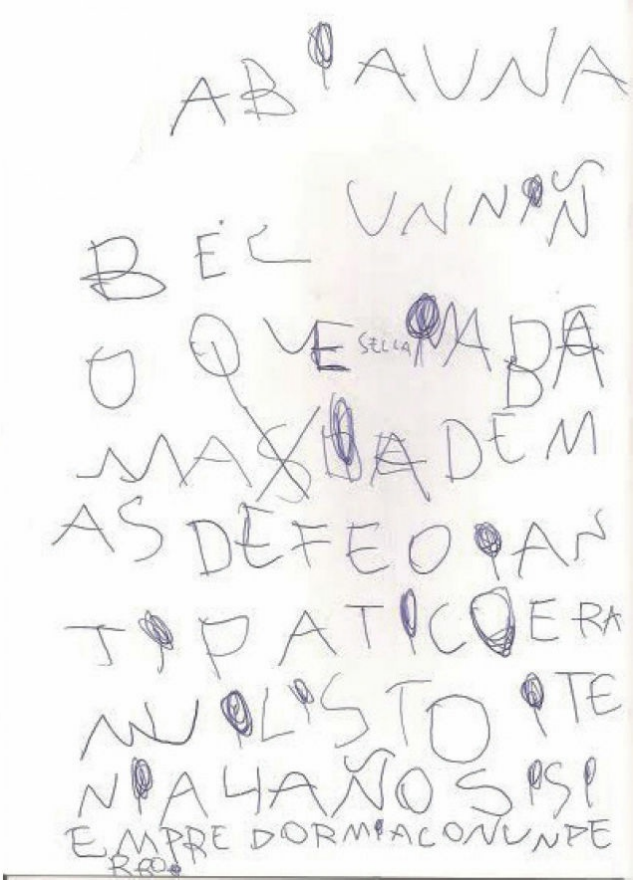


Figura 16.2. El niño chino-2

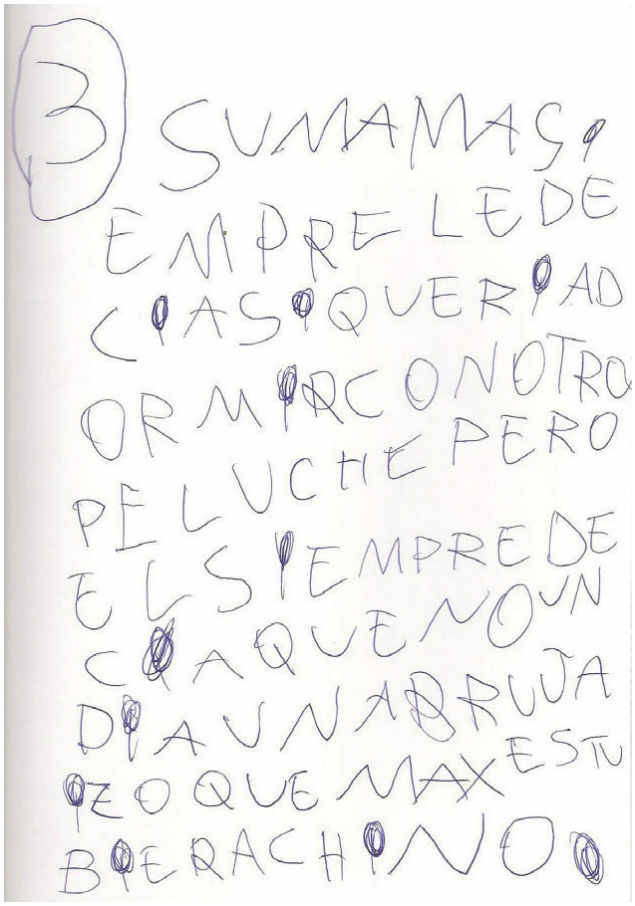


Figura 16.3. El niño chino-3

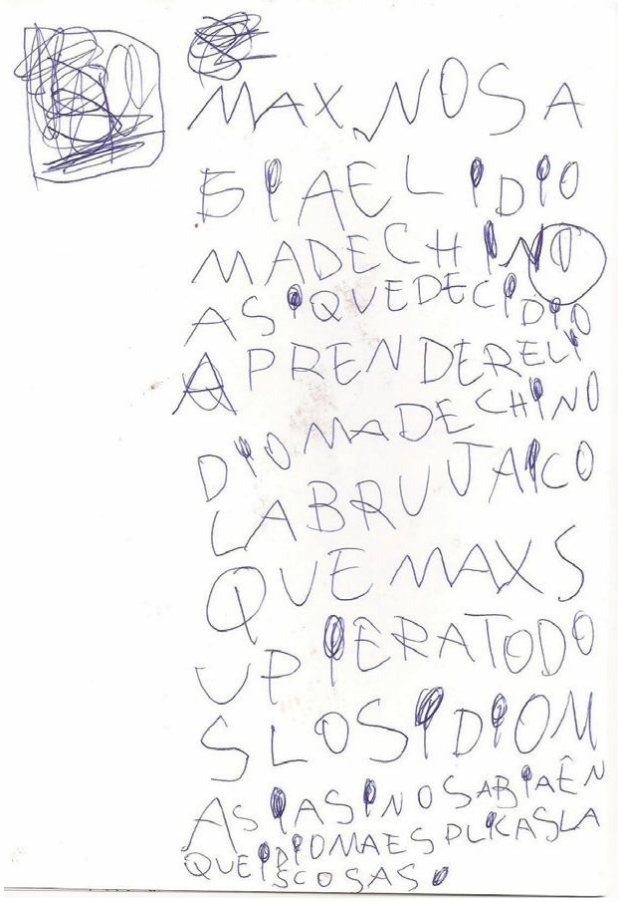


Figura 16.4. El niño chino-4

16.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

A continuación se presenta la reflexión sobre el texto de Ana María Machado, después el análisis de los textos 2 y 3 y finalmente las observaciones sobre el texto "El niño chino".

16.2.1. Reflexión sobre el texto 1

Como afirma Ana María Machado, escribir –para niños muy pequeños o para lectores muy formados– significa adentrarse en la lectura, y saber que cada elemento de un poema, cada personaje de un cuento, establece un diálogo con los que lo precedieron. Compete al escritor elegir qué formas preestablecidas va a utilizar, qué personajes va a revitalizar y qué temas va a repetir. También piensa el escritor cómo les va a dar un aire nuevo, de manera que el lector perciba formas conocidas bajo lo nuevo y lo familiar tras lo extraño. O tal vez no. Tal vez el escritor, tras releer sus escritos, toma conciencia de la deuda que tiene con su literatura, la literatura de su lengua, de su país, de su cultura. De las culturas vecinas, que le han prestado herramientas sin que se diera cuenta. De la cultura universal. Y es aquí donde debe partir en búsqueda de su interlocutor. De ese

lector que sabe descubrir sus referencias y captar sus guiños. La formación lectora es un camino hacia la comunión entre el escritor, el texto y el lector.

16.2.2. Reflexión sobre los textos 2 y 3

Estos dos textos, escritos por una niña de 4-5 años, indican dos maneras de enfrentarse con el texto escrito. En el texto 2, la pequeña pretende distribuir las tareas domésticas entre sus progenitores. Tiene conocimiento del tipo de texto, expositivo-descriptivo, y del texto con intención informativa; es un texto que cumple la misma función de los que se encuentran en la escuela referidos al buen gobierno de la clase o del centro.

El texto 3, en cambio, pese a pertenecer también a la tipo expositivo-descriptivo, tiene una intención más lírica: parece alguna de las composiciones que puede haber oído cantar o recitar en su entorno. Hay un detalle que nos indica que no solo ha oído recitar, sino que ha visto cómo se dispone un poema. Incluso la pequeña incorpora la palabra "Fin", que da una formalidad al texto propia de lo literario y de la lengua escrita.

En ambos textos, la separación de palabras, los errores de su ortografía así como la repetición de vocablos nos indican que estamos muy lejos de lo que se llamaría el dominio de la escritura. Pero vemos que la intención es muy clara: la niña sabe para qué y por qué escribe en cada caso, y utiliza el tipo de texto adecuado a la intención comunicativa. Como veremos más adelante, la aproximación a la lengua escrita se hace desde un punto de vista comunicativo y constructivista.

16.2.3. Reflexión sobre el texto 4

El texto 4 está escrito por un niño de 5 años. El contexto es familiar; el autor escribía libremente y con la idea de hacer una colección de cuentos –realizó ocho–, que preparaba, grapaba, ilustraba y numeraba, y para los que incluso llegó a hacer un anagrama de colección. Esta actividad llevó a la hermana de 3 años a imitarlo, lógicamente con trazos de preescritura, pero declarando la misma intención que la de su hermano.

El cuento que reproducimos aquí, además de los aspectos de separación de palabras y de ortografía que ya hemos señalado en los textos 2 y 3, se atiene a una estructura de cuento tradicional: fórmula de inicio ("Había una vez"), presentación del personaje y situación (nombre del niño, características psicológicas y alguna acción que lo define), nudo ("un día") y desenlace, que es la tremenda confusión babélica a que la malvada bruja somete a Max, dándole un don de lenguas, pero privándole del de saber cuándo usarlas.

Observamos que nuestro pequeño autor ha oído y leído cuentos; quiere respetar su estructura y otorgar al cuento elementos maravillosos (encantamientos, recepción de dones). También acude a la tipología de personajes del cuento tradicional (la bruja).

Pero, como es lógico por su edad, no es capaz de mantener la cohesión interna: los atributos psicológicos de Max (feo y antipático, pero listo) no se desarrollan en el cuento. Asimismo, el final, bastante terrible para el protagonista, no termina de cerrar la acción que ha abierto la intervención de la bruja malvada. Es coherente, sí, pero no es conclusivo. Por nuestras observaciones, el niño muestra una competencia literaria muy avanzada para su edad; en cambio, está en fase de aprendizaje de las características internas de un texto.

16.3. Saberes de referencia

Vamos a tratar en este apartado sobre la importancia de incorporar el texto literario como una de las formas de expresión habituales en el niño desde sus primeros pasos en la escritura.

16.3.1. Aprender a escribir y aprender a escribir textos literarios

El enfoque comunicativo defendido por algunos autores (Fons, 2010) considera el texto literario como una de las formas esenciales que el niño usará como tentativa de escritura.

De ahí parte la insistencia de este enfoque en contar con un entorno de lengua escrita rico, variado y, sobre todo, que responda a las necesidades de comunicación. Y, por supuesto, con una biblioteca en la que los pequeños puedan encontrar los textos escritos –e ilustrados, claro está– que los familiaricen con la escritura: los libros.

¿Cómo deben ser los libros que ayuden a leer y a sumergirse en el mundo de la cultura escrita? Colomer (2001) señala los siguientes requisitos:

– Libros con información dividida en unidades muy pequeñas. Este aspecto afecta al autor, al ilustrador y también al compaginador, que ha de preocuparse en un diseño del libro que facilite el tránsito –y el orden– de las unidades en páginas y en lugares visibles.
– Economía del texto. Lenguaje que colabora en la previsibilidad: así pues, listas, repeticiones de preguntas, estructuras paralelas, etc.
– Imagen que descarga información.

16.3.2. La competencia literaria y las cuatro habilidades

Estamos acostumbrados a considerar que la competencia comunicativa es la activación de los saberes lingüísticos y comunicativos contando con sus cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar. La competencia literaria está definida muchas veces como la capacidad de leer textos progresivamente más complejos y que requieran una mayor riqueza del intertexto lector. También recuerda Cerrillo (1999) que: “Rara vez

proponemos leer para escribir y viceversa, como actividades complementarias". Más adelante en este capítulo reflexionaremos sobre las capacidades que tienen los niños de educación infantil para activar esta estrecha relación y de qué forma pueden desarrollarse.

Pero, antes de adentrarnos en la escritura, comenzaremos por la estrecha relación –y no siempre reconocida– entre las dos habilidades orales: de producción y de recepción. Los folcloristas han sido los primeros en subrayarla, dado que la literatura oral convierte al niño no solo en consumidor. Cerrillo nos recuerda que el chico es emisor explícito, protagonista o destinatario, y en muchas ocasiones, cumple las tres funciones a la vez. Como hemos dicho, el primer contacto del niño con la literatura infantil es la lírica oral. Nanas, juegos de falda que hacen interactuar al pequeño –casi bebé– y que poco a poco aprende a sumarse a la interacción literaria con movimiento, gestos…, y también con producciones orales. Como recuerda Pelegrín (1983): "La creación del tiempo de la imaginación puede iniciarse por *juegos de expresión oral,* por ejemplo, enunciación de vocales, de sílabas, de frases, en abierta y clara dicción, en ritmo normal, en ritmo lento o acelerado, en voz baja, media, alta. Para ello es fundamental crear un ámbito de libertad, incitando al niño a la expresión, respetando su interpretación". También Sánchez Corral insiste (1999) en este papel generador de nuevas posibilidades de producción lingüística que el niño aprende interactuando con la literatura oral. Especialmente señala el descubrimiento de que el lenguaje tiene una dimensión liberadora, más allá del utilitarismo, y que es tan o más necesaria que sus producciones académicas, en las cuales, como hemos visto, se está también iniciando.

16.3.3. Niños productores de textos

Como apunta Fons (2004) sabemos que los pequeños pueden producir textos informativos, personales y literarios. Un análisis de los textos infantiles como el que realizan Jolibert (1992) o Devanne (1990) nos muestra que los niños producen textos siguiendo las pautas de diversos tipos textuales (instructivos, descriptivos, narrativos, predictivos, etc.). Y también de diversos géneros literarios (poesía, narrativa, adivinanza, trabalenguas, enumeraciones). Asimismo, utilizan diversas figuras y recursos retóricos ya a su alcance por haberlas leído: anáfora, reduplicación, metáfora, rima y ritmo. Los modelos provienen de su entorno letrado (cartas, anuncios, carteles, avisos escolares, etc.) y, por supuesto, de los libros y de la literatura oral que recibe.

Las muestras que presentan Jolibert o Devanne son sorprendentemente amplias: cartas, recetas, carteles, avisos, datos recogidos, listas de elementos necesarios para una función. Y en los textos literarios vemos que aparecen los principales subgéneros poéticos y narrativos. También aparecen los rudimentos del trabajo metaliterario (ordenar los datos de un libro) (Devanne, 1991), aprender mínimas clasificaciones por géneros, etc.

16.3.4. El concepto de taller *o de* juego

A partir de los años ochenta se impuso en la didáctica de la literatura la idea de que el aprendizaje literario debería pasar por la escritura. Los talleres literarios se presentaban como una alternativa al historicismo en la enseñanza de la literatura. Por otro lado, conectaban con la idea que hemos esbozado más arriba, y es que la competencia literaria no ha de limitarse a la competencia lectora, y que debían ponerse en juego otras habilidades productivas, como la escritura. Sin embargo, el taller literario está lejos aún de imponerse como una herramienta de trabajo de aula. Existen muchas ofertas extraescolares, pero no se considera, en regla general, una estrategia de trabajo para la clase. Aun así, y desde finales de los ochenta, ha habido una progresión en el conocimiento y uso de herramientas propias del taller literario, de desigual distribución y permanencia. Hay que tener en cuenta que la expresión "taller literario" parece estar siempre dirigida a adultos o bien a adolescentes. De hecho, los talleres literarios se implantaron como una metodología renovadora para secundaria. Suponía una revolución en la que la comprensión y aprehensión de la literatura no pasaba ni por la memorización, ni por el desarrollo de las facultades analíticas. Pasaba por la producción como respuesta a haber asimilado y a haberse apropiado de un texto.

¿Cómo debemos entender este enfoque a la educación infantil? ¿No pretendemos, al fin y al cabo, que el niño adquiera las estructuras literarias, se apodere de una forma natural del registro poético? Los objetivos, pues, son los mismos. Varían las técnicas, pero no su inspiración. Y efectivamente, muchas de estas técnicas han pasado y pasan por educación infantil, y se han constituido en estrategias básicas para el trabajo lectoescritor en las primeras etapas educativas. Jolibert propone este método, que define así: "Nosotros lo hemos definido como un módulo de aprendizaje. Su organización y su funcionamiento han de permitir que cada uno, maestro y niño, tenga unos puntos de referencia para situarse, tenga influencia sobre aspectos concretos a trabajar, sobre las adquisiciones y sus carencias, sobre herramientas y estrategias para elaborar. Cada taller está organizado en torno a un tipo de texto" (Jolibert, 1992).

¿De qué fuentes y métodos surgen las estrategias para conseguir que un alumno de educación infantil se enrole en proyectos de escritura? En muchos casos surgen de teóricos, o de teórico-prácticos que dirigían sus reflexiones para todo tipo de público y edades.

Vamos a distinguir tres grandes grupos a partir de los países de origen:

A) Italia: Rodari

Rodari fue un maestro y escritor italiano que aportó un sinnúmero de estrategias de trabajos a los maestros renovadores de los años setenta, ochenta y noventa del mundo entero. De simpatías comunistas, pensaba que la imaginación no era una herramienta de evasión, sino un requisito indispensable para transformar la sociedad. En 1973 publicó su

Gramática de la fantasía, que supuso un auténtico manual para lanzar a los pequeños a imaginar, a crear y a escribir (última edición 2006, Planeta). La fórmula rodariana era muy atractiva: con sugerencias fáciles y ágiles, ponía a los niños en la capacidad de desarrollar la creación. Y lo más interesante era que, tras la aparente espontaneidad y frescura de sus propuestas, había una seria reflexión sobre el lenguaje literario y las estructuras de género. Hacía inseparable la lectura de la escritura, y que una fuera en apoyo de otra. Con el tiempo, las técnicas rodarianas han sido recogidas en manuales, talleres, libros de texto y actividades de clase en general. Incluso, en ocasiones, hay maestros que están trabajando con técnicas que provienen de la *Gramática de la fantasía,* aunque a veces no lo saben. Hasta este punto las lecciones de Rodari han impregnado una manera de hacer. Algunas de sus técnicas más conocidas son:

– *El binomio fantástico*: consiste en sugerir dos sustantivos elegidos al azar. A partir de ahí, jugar con artículos y preposiciones hasta que se consiga un sintagma sugerente como título o idea motriz de un nuevo texto. Ejemplo. "casa" y "nube". "La casa en la nube", "Una nube en casa", "Casas de nubes" o "Casas contra nubes" pueden dar ideas ricas o disparatadas para inventar una historia.
– *El error creativo*: se trata de aprovechar una expresión que hemos escrito erróneamente para crear un ser o una situación insólita que nos ofrezca describir qué es, qué pasa. Por ejemplo: si escribo "vieje" en vez de "viaje", se me puede ocurrir un viaje donde todo lo que se haga, se vea, se coma o se contemple sea viejo.
– *Qué sucede después*: la idea es continuar una historia bien conocida (narración, poema, canción, etc.) por los niños y darle un giro insólito o una dimensión que no tiene en su origen. Si al final de *La Cenicienta* el príncipe repudia a las hermanas, pensar qué hacen las dos malvadas para ganarse la vida o salir adelante: ¿trabajar?, ¿marcharse del país?, ¿hacerse la cirugía estética?, ¿alquilarse como monstruos en fiestas infantiles?
– *Caperucita en helicóptero*: se parte de una historia bien conocida y se cambia de época o de contexto de manera que haya que variar forzosamente algunos elementos de la historia para que, siguiendo el hilo argumental, se produzcan los cambios narrativos que se pretendan.

Como puede verse con estos breves ejemplos, algunas de estas estrategias ya son comunes en muchas actividades de aula, especialmente en la segunda etapa de educación infantil. También lo son en la práctica de muchos escritores actuales, que reescriben los textos tradicionales y los salpimientan con algún cambio o creando precuelas y secuelas en diversas claves (humorísticas, paródicas, etc.).

B) Francia: la aportación del grupo OuLiPo y otras prácticas de creación de textos

El año 1960, Raymond Queneau y un grupo de escritores fundaron OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potencie), que suele traducirse como Taller de Literatura Potencial. Sus miembros se lanzaron a un tratamiento de literatura concebida como un juego en el que una regla determinada fuerza la creación de textos llenos de juego, de ironía y de habilidad lingüística. Por ejemplo: un lipograma, en el que la regla es la sustracción de una letra, que no debe aparecer en todo el texto. Son ejercicios en los que la forma y la habilidad pasan por encima de cualquier consideración sobre el contenido. Los juegos de palabras, las maneras de decir y la ironía presiden. Desde hace un tiempo, la editorial francesa Rue du Monde y otras (Casterman, La Joie de Lire, etc.) han adaptado para los más pequeños algunas de las técnicas de OuLiPo con excelentes frutos. Así, ejercicios como:

– *La "bola de nieve"*: consiste en hacer una lista de palabras que ordenaremos por su longitud, para hacerlas crecer y luego disminuir.
– *El tautograma*: una frase con palabras que empiecen todas con la misma letra.

También proponen la escritura de cuentos a partir de las dos ilustraciones que deberían iniciar y acabar el cuento (Serres y Maja, 2006) o también aprender a crear una antología (Serres, 2006) o a clasificar palabras según diferentes criterios en cajas preparadas *ad hoc* (Galeano, 2008).

Con OuLiPo como referencia más o menos próxima, muchos autores franceses –y no franceses, como veremos más adelante– han utilizado técnicas muy parecidas para lanzar a los niños a la escritura. Así, por ejemplo, la creación de retahílas más o menos rimadas, con repetición de fórmulas, por ejemplo "quién come…?", y añadiendo todos los nombres de la clase. La repetición, la variedad y la incorporación de lo que ya se conoce pueden facilitar magníficamente una creación literaria (Devanne, 2000).

– ¿Quién come mandarinas?
– Marina.
– ¿Quién come arroz?
– Aitor.
– ¿Quién come galletas?
– Marieta.

C) Desde España

Sea con la influencia de Rodari o de los grupos franceses de trabajo, desde nuestro país se han hecho también interesantes propuestas –no siempre dirigidas a los más pequeños, pero siempre adaptables a sus necesidades y maneras de hacer– que presentan una opción amplísima, tanto en narrativa como en poesía. Algunas de estas propuestas datan de los años noventa, incluso algunas de los ochenta: Mendoza y López Valero (1997), Martín Santamaría (1991) y Víctor Moreno (1989, 1995, 1998), Besora (1999).

Pese a los años transcurridos, estas obras ofrecen materiales interesantísimos para adaptar en los cursos de educación infantil.

Más cercanos a la segunda década del siglo XXI están las webs que recomendamos:

– Literatura SM, con consejos sencillos y prácticos para desarrollar en clase. Adaptables a niños de educación infantil: www.literaturasm.com/como_iniciar_a_ninos_y_jovenes_en_la_escritura_creativa.htm
– Vamos a contar qué se cuenta. Blog que empieza poniéndose bajo la advocación de Rodari. Da muchas sugerencias sobre cómo trabajar en el aula tanto a nivel individual como en grupo: http://sobrecuentos.blogspot.com.es/2012/05/tema-4-creacion-literaria-con-y-para.html.
– Página web del grupo de investigación Poció (Poesia i educació) de la UB, centrado básicamente en la poesía, y con interesantes actividades de lectura y escritura: www.viulapoesia.com/home.php?tipus=2&subtipus=1.

16.4. Conceptos clave

– Producción escrita: una de las cuatro habilidades de la lengua. En educación infantil, la producción escrita suele dividirse en textos informativos, personales y literarios. El contacto con libros de diversos tipos y géneros, así como el hábito de utilizar la literatura oral, crean los referentes para las primeras tentativas literarias de los escritores iniciales, aunque no "dominen" el código escrito.
– Taller literario: espacio educativo en el que se desarrolla el aprendizaje del lenguaje literario, concretado en un género literario (o en unos recursos retóricos o en unas estructuras formales) siempre a través de la práctica de la escritura. El trabajo suele ser colaborativo, con ejercicio de la crítica entre iguales. El profesor actúa como un mediador y orientador del proceso creativo.
– Juegos de creación verbal: técnicas y estrategias diversas para desarrollar una escritura que resalte los aspectos lúdicos y expresivos del lenguaje y que potencie la capacidad de invención e imaginación del sujeto que escribe. Estas técnicas pueden realizarse tanto a nivel oral como escrito y pueden tener como objetivo breves recursos puntuales o la creación de un texto completo.

16.5. Para saber más

Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir. Barcelona: Graó y La Galera.

Libro esencial para entender el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Claro, conciso, aporta los elementos esenciales para entender la entrada al mundo de la lengua escrita a partir de la necesidad del niño de relacionarse y de formar parte de una comunidad.

Teberosky, A. (2003). Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir. Barcelona: Vicens Vives.

El enfoque constructivista explicado de una forma muy didáctica, con conceptos claves destacados y ejemplos muy clarificadores. Excelente apéndice de Teresa Colomer sobre el tipo de libros que necesita un aula de educación infantil para guiar su proceso de lectura y escritura.

Rodari, G. (2006). Gramática de la fantasía. Barcelona: Planeta.

Pese a los años transcurridos desde que se publicó por primera vez, este libro sigue siendo el abecé de todo proceso de creación literaria, tanto para los niños como incluso para sus maestros. Especial atención merecen las páginas finales, donde se dan las claves de todas las estrategias que se han presentado de una forma lúdica.

16.6. Actividades de desarrollo

1. Hacer un acróstico con vuestra personalidad a partir del nombre. Partir de vuestros nombres: escribirlos en vertical y hacer un retrato de cada uno de vosotros utilizando adjetivos que principien por cada letra.
2. Hacer una lista de palabras (sustantivos, principalmente) y construir unas cajas en las que conste un calificativo: "dulces", "salvajes", "humorísticas", "ofensivas" (y otros adjetivos que queráis). Observar dónde las clasifica cada uno de vosotros; explicar el porqué. Examinar coincidencias.
3. Un juego muy viejo… y muy útil. Pasar una pelota blanda: cada uno de vosotros ha de decir una palabra: a) que empiece por la misma letra; b) que pertenezca a un mismo campo semántico, por ejemplo, comida; c) que tenga un determinado número de sílabas.
4. Escribir un mismo tema desde tres puntos de vista: informativo, literario o personal. Unas diez líneas.

PARTE IV
MEDIACIÓN

17
El cambio de lengua del hogar en la escuela: la inmersión lingüística

17.1. Punto de partida: utilizar una lengua que no se conoce

Los extractos de conversación en las aulas que transcribimos a continuación corresponden a actividades de clase llevadas a cabo en dos escuelas del cinturón industrial de Barcelona en las que se seguía un programa de inmersión a la lengua catalana de escolares que tenían como lengua familiar la castellana. Hemos traducido al castellano el diálogo original en catalán.

17.1.1. Pasar lista

Estamos en la clase de Los Gatos de los párvulos de 4 años. Colgado en la pared frente a la cual se han ido sentando los niños a medida que llegaban hay, entre otros carteles, un gran dibujo de la fachada de una casa en la que están pegadas algunas fotografías de los alumnos que ayer no fueron a la escuela. A su izquierda, y un poco más arriba, hay otro cartel con el dibujo de una cesta llena de gatos en el que están las fotografías de todos los que ayer sí fueron a la escuela. Son las nueve de la mañana y la maestra se apresta a pasar lista. Se establece el diálogo que se reproduce en el cuadro 17.1.

Cuadro 17.1. Extracto conversación "pasar lista"

1. Maestra: Vamos a ver quién ha venido, ¿de acuerdo? Empezaremos por David (coge su fotografía, que está colgada en el cartel de la casa).
2. Niños: No ha venido.
3. Maestra: ¿No ha venido? Pues a casa (devuelve la fotografía de David al cartel en el que estaba).
4. Niños: A casa.
5. Maestra: Judit no ha venido.
6. Niños: A casa.
7. Maestra: A casa (coge la fotografía de Judit y la pasa del cartel del cesto de gatos al de la casa). ¿Y Beatriz? ¿Ha venido?
8. Niños: Síii.
9. Maestra: Buenos días, Beatriz (traslada su fotografía del cartel de la casa al de la cesta con los gatos).
10. Beatriz: Buenos días.

11. Maestra: ¿Ha venido Raúl?
12. Niños: No, no ha venido.
13. Maestra: Pues a casa (traslada su foto de la cesta a la casa). ¿Pedro?
14. Pedro: Buenos días.
15. Maestra: Buenos días. ¿Y Vanesa?
16. Niños: No ha venido.
17. Maestra: ¿No ha venido?, pues la dejamos en la casa. ¿Y Rubén?
18. Niños: Sí.
19. Maestra: Buenos días, Rubén.
20. Rubén: Buenos días.
21. Maestra: María.
22. María: Buenos días.
23. Maestra: Buenos días.

17.1.2. Los siete cabritillos y el lobo

A los niños de la clase de párvulos de 5 años les gusta mucho el cuento de *Los siete cabritillos y el lobo*. Su maestra se lo ha contado varias veces: las primeras con la ayuda de carteles en los que se representaban los distintos episodios de la historia, pero esta vez lo hace pidiendo a algunos escolares que adopten los roles de los protagonistas de la historia. Se reproduce la conversación en el cuadro 17.2.

Cuadro 17.2. Extracto conversación "Los siete cabritillos y el lobo"

1. Maestra: La madre cabra cogió la cesta y se fue a comprar. ¿Qué les dijo a sus cabritillos? ¿Quién se acuerda?
2. Juana: Que no podían abrir la puerta.
3. Maestra: ¿Qué no podían abrir la puerta? ¿Por qué?
4. Rosa: Porque venía el lobo.
5. Maestra: Porque podía venir el lobo si abrían la puerta…, y ¿qué haría el lobo?
6. Rosa: Comer.
7. Maestra: Podría comérselos.

……

8. Maestra: Cuando la madre se fue a comprar, el lobo dijo: "Qué hambre tengo".
9. Luis: "Qué hambre tengo".
10. Maestra: "Ahora que la madre se ha marchado me comeré a los cabritillos".
11. Luis: "… me comeré a los cabritillos".

……

12. Maestra: Cuando la madre se alejó, el lobo se acercó a la puerta y llamó: "toc, toc, toc".
13. Niños: "¿Quién llama?".
14. Maestra: Di: "Soy vuestra madre".
15. Luis: "Soy vuestra madre".
16. Maestra: ¿Qué le dijeron los cabritillos?
17. Niños: "No, no, no; no abriremos la puerta…".
18. Maestra: "… tú no eres nuestra madre…".

19. Niños: "… nuestra madre".

……

20. Maestra: ¿Qué hizo el lobo para poder tener una voz muy fina?
21. Ana: Huevos, huevos.
22. Noelia: Huevos.
23. Maestra: Huevos… ¿Qué quiere decir "huevos"? ¿Qué hizo?
24. Ana: Comerse muchos huevos.
25. Maestra: Comerse muchos huevos.

……

26. Maestra: El lobo volvió a la casa, llamó de nuevo y con voz fina pidió que le abrieran, pero los cabritillos tenían miedo. ¿Quién se acuerda de qué le pidieron para estar seguros?
27. Juana: Echar harina.
28. Maestra: No… ¿Qué le pidieron que hiciese? ¿Que les enseñase qué?
29. Niños: La pata por debajo de la puerta.

……

17.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Cuadro 17.3. Comparación de dos actividades

PASAR LISTA	LOS SIETE CABRITILLOS Y EL LOBO
Situación específica en la que se desarrolla la actividad	
Una vez sentados en sus lugares habituales, la maestra pasa lista e involucra a sus alumnos en la actividad.	Al final de una jornada escolar, una maestra explica un cuento ya conocido y pide a los escolares que se impliquen en el desarrollo de la historia.
Objetivos comunicativos de la actividad	
Conocer quién ha ido a la escuela y quién no. Esta información es importante para la maestra y también para los escolares.	Disfrutar de la historia que se escucha y participar en algunos pasajes del desarrollo de su representación.
Roles de los participantes	
La participación en la actividad consiste en la respuesta a las preguntas de la maestra para manifestar la presencia en el aula y la ausencia de los compañeros.	La participación en la actividad consiste, por una parte, en la recepción activa de la historia y, por otra, en la adopción del rol de alguno de sus personajes y, por lo tanto, en la producción de su discurso.
Estructura de las intervenciones	
La estructura del diálogo es muy rígida y repetitiva. La maestra hace una pregunta cuya respuesta es cerrada (sí/no, ha venido/no ha venido).	El hilo narrativo del cuento no admite novedades. La intervención de la maestra regula las intervenciones corales o individuales, pero nunca el contenido de su intervención porque esta está fijada en el discurso directo de los personajes.
Instrumentos lingüísticos y no lingüísticos utilizados	
La interacción entre la maestra y los alumnos está mediada por las preguntas cerradas de la	En el desarrollo de la actividad de contar el cuento y de representar a sus personajes tiene mucha importancia la

primera y las respuestas cerradas de los segundos y, también, por las fotografías que representan a los escolares y por el lugar ("cesta" o "casa") en el que las deposita la maestra.	gestualidad que acompaña el discurso, de manera especial en los episodios en que se repiten con pocas variaciones lo que se hace (llamar a la puerta y mostrar la pata, por ejemplo) y lo que se dice.
¿La participación requiere una comprensión precisa de todo el material verbal empleado en la interacción?	
Tanto la estructura de la interacción como el contenido al que se refiere son muy simples. La interacción podría llevarse a cabo con gestos y sin palabras en algunos pasajes.	No se requiere una comprensión lingüística precisa porque el conocimiento básico de la trama y de las características de los personajes emblemáticos que la encarnan es suficiente para una comprensión básica de la narración.
¿Todos los escolares intervienen de la misma manera en estas actividades?	
En el fragmento que hemos transcrito no se observan participaciones diferenciadas. Sin embargo, la estructura de la interacción y la presencia de imágenes permitirían una posible intervención con gestos y sin palabras.	La participación de los escolares es diversa en función de sus conocimientos: unos solo escuchan, otros escuchan y hacen intervenciones corales, y otros, además, llevan a cabo intervenciones individuales.

Acabamos de ver las grandes coincidencias que existen entre las dos actividades de clase llevadas a cabo por los escolares en una lengua distinta de su lengua familiar. Estas coincidencias nos permiten explicar por qué tienen interés en participar en ellas y por qué esta participación es posible a pesar de que se produce a través de una lengua que no conocen.

- *¿Por qué tienen interés en participar?*
  En el punto 2 de la comparación ("Objetivos comunicativos de la actividad") nos hemos referido al valor real que pueden tener para los escolares las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Este valor es fundamental para conseguir que se impliquen en las tareas. En nuestro caso, saber si mi amiga que estaba enferma ya ha vuelto a la escuela o revivir las estratagemas del lobo para conseguir entrar en la casa de los cabritillos. Esta "implicación" es fundamental porque es la puerta para conseguir la "participación" en la actividad.
  Como la actividad de la cual hablamos se formaliza a través de un lenguaje verbal que los niños no conocen, los maestros piensan, además de en los "objetivos de la actividad", también en los "objetivos de aprendizaje lingüístico". Los primeros se corresponden con lo queremos conseguir con la actividad (en nuestro caso: saber quién falta, en el primer diálogo, y narrar el cuento, en el segundo) y los segundos, con lo que queremos enseñar y que los niños aprendan: el uso de una nueva lengua, en los dos casos.

- *¿Por qué es posible la participación de los alumnos?*
  La participación de los escolares en las actividades que hemos presentado es posible a pesar de que se lleve a cabo a través de una lengua que los alumnos no conocen porque:

– La estructura del diálogo (quién habla en cada momento) no constituye un problema porque se conoce de antemano quién tiene que participar en cada momento: en el caso de pasar lista es la maestra, al nombrar a un alumno, la que le indica que debe responder a su saludo o, si no está, la que indica a todos los escolares que es preceptiva una respuesta coral; en el caso del cuento, es la maestra la que requiere las respuestas de cada uno de los escolares que se hace cargo de uno de los protagonistas y de forma coral de los que representan a los cabritillos.
– Los roles de los escolares no son una novedad, también se conocen de antemano.
– Los recursos lingüísticos que hay que utilizar son simples y limitados. No hay que inventarlos y los recuerda continuamente la maestra.
– Los recursos lingüísticos están reforzados o sustentados con recursos gráficos y recursos gestuales.
– Las intervenciones de los escolares en las actividades pueden llevarse a cabo a través de diferentes maneras en función del grado de desarrollo de sus habilidades de recepción y de producción.

17.3. Saberes de referencia

Cuando hablamos de cambio de lengua en la escuela nos referimos a aquellas situaciones en las que la lengua de la escolarización y la lengua del hogar son distintas. Este fenómeno se produce fundamentalmente en dos casos: *a)* cuando miembros de una comunidad lingüística, por razones diversas (culturales, laborales, económicas, sociales…), deciden que toda la educación de sus hijos o parte de ella se lleve a cabo a través de una lengua distinta de la que se usa en el hogar, y *b)* cuando los residentes en un territorio en el que vive una comunidad lingüística que habla una lengua determinada emigran a otro territorio en el que reside una comunidad lingüística que habla otra lengua. Nos centraremos aquí en la primera opción.

17.3.1. La inmersión lingüística

Los programas de inmersión lingüística tal como los conocemos en el mundo occidental nacieron en los años sesenta del siglo XX en la provincia de Quebec de Canadá. En este territorio en el que conviven una comunidad lingüística de habla francesa y una comunidad lingüística de habla inglesa, Elizabeth Peal y Wallace E. Lambert diseñaron una propuesta para los escolares de primaria que consistía en que los niños anglófonos de 1.º de primaria recibieran inicialmente la escolarización únicamente en francés y que, luego, el uso de esta lengua se fuese equilibrando paulatinamente con el del inglés, de modo que al llegar a 5.º la enseñanza fuese impartida en un 50% en cada una de las

lenguas.

La evaluación de los resultados de la implementación de este modelo a lo largo de cinco años mostró que:

a) Los escolares que lo habían seguido tenían un conocimiento del inglés similar al de los escolares anglófonos que se habían escolarizado en el modelo tradicional de enseñanza en inglés con clases de francés como lengua extranjera.
b) Los escolares del nuevo modelo tenían un conocimiento del francés muy superior al de sus compañeros del modelo tradicional.
c) El nivel de conocimientos en matemáticas de los dos grupos era similar.

Estos resultados constituyeron un punto de ruptura en las creencias acerca de la enseñanza de lenguas adicionales y la base para una gran cantidad de investigaciones. Nos fijaremos en dos ámbitos de estudio que son muy importantes para nosotros: los resultados de experiencias parecidas a las de Peal y Lambert y los estudios de Jim Cummins (1979) acerca de las características del conocimiento lingüístico de los bilingües.

A) Distintas experiencias de inmersión lingüística

Algunas experiencias parecidas a las de Peal y Lambert llevadas a cabo en otros contextos no tuvieron los mismos resultados: en ellas la educación en una lengua distinta de la familiar condujo a déficits tanto en el conocimiento de la lengua del hogar como en el de la nueva lengua. Este hecho condujo a los estudiosos a distinguir entre un llamado *bilingüismo aditivo* (la propuesta canadiense) y un llamado *bilingüismo substractivo* (la propuesta fallida). Los análisis de los contextos en los que se llevaron a cabo estas experiencias y los análisis de su implementación condujeron a señalar algunas condiciones que necesariamente deberían cumplirse para que la aplicación del modelo tuviese buenos resultados. En síntesis, los factores que se consideraron claves para la consecución de un *bilingüismo aditivo* fueron los siguientes:

1. *Voluntariedad de los alumnos y sus familias*. La substitución de la lengua familiar por una lengua desconocida por los escolares y sus familias requiere de estos últimos una actitud positiva hacia la nueva lengua y sus hablantes y la seguridad de que este cambio no es vivido como un menoscabo de su identidad lingüística y cultural.
2. *Profesorado bilingüe.* Es fundamental para el buen desarrollo del programa que el profesorado sea bilingüe, es decir, que además de conocer la nueva lengua que los escolares encuentran en la escuela, conozca también su lengua familiar. Esta cuestión es muy importante, sobre todo en los primeros años, para asegurar la intercomprensión con unos alumnos que, debido a su bajo conocimiento de la lengua de la escuela, necesitan en los primeros cursos utilizar

muy a menudo la del hogar.

3. *Concepción instrumental del lenguaje.* Para que el aprendizaje de una lengua se lleve a cabo son necesarios tres requisitos fundamentales: estar suficientemente expuesto a ella, tener una actitud positiva hacia su uso y sus hablantes y tener una motivación para usarla.

   a) La radicalidad que comporta el cambio de lengua en la inmersión está muy relacionada con la exposición a la nueva lengua, tanto desde el punto de vista de la cantidad como desde el punto de vista de la calidad. En cuanto a la cantidad, la atención única o casi única a la nueva lengua en los primeros años de la educación primaria se plantea en este sentido. En cuanto a la calidad son importantes: a) el modelo de lengua que se ofrece en las relaciones dentro de la escuela; b) la diversidad de los usos funcionales que se proponen en las actividades escolares: hablar para preguntar, hablar para afirmar, hablar para pedir ayuda, etc.

   b) La actitud positiva hacia el uso de la nueva lengua tiene un componente social y cultural a gran escala que está relacionado con las situaciones de igualdad o desigualdad entre las comunidades y un componente local relacionado con los usos escolares. Este último depende sobre todo de la relación con los maestros, de ahí la importancia de que estos conozcan la lengua familiar de los alumnos.

   c) La motivación para usar la nueva lengua, a pesar de que conlleva una dificultad que no tiene el uso de la primera, es una cuestión que está directamente relacionada con el tipo de actividades que propone el profesorado y con la manera como son planteadas estas actividades.

17.3.2. El conocimiento lingüístico de los bilingües

La observación de los resultados de programas de educación bilingüe permitió a Cummins (1979) constatar, por una parte, el papel importante de la primera lengua en tanto que punto de referencia en el aprendizaje de la segunda y, por otra, la diferencia entre los usos contextualizados y los usos descontextualizados del lenguaje.

En cuanto a la primera cuestión, diferentes autores han puesto de relieve que tanto el conocimiento intuitivo de la primera lengua como su conocimiento gramatical tienen un rol fundamental en el aprendizaje de lenguas adicionales. Es decir, que el postulado del constructivismo según el cual la adquisición de nuevo conocimiento es posible a partir de su conexión con los conocimientos previos es también aplicable al lenguaje verbal. Nuestra experiencia como aprendientes de lenguas adicionales ilustra perfectamente este postulado cuando, por ejemplo, en nuestros primeros pasos hablando inglés, por ejemplo, utilizamos vocablos de esta lengua organizados según una sintaxis española. Este recurso al uso, consciente o inconsciente, de aspectos de la primera lengua en la segunda o de la

comparación de esta con la primera constituye un factor destacable de los procesos de aprendizaje de lenguas adicionales.

En cuanto a la segunda cuestión, Cummins observa que los usos contextualizados del lenguaje se aprenden con más facilidad que los descontextualizados, porque en los primeros el hecho de que los interlocutores compartan el mismo espacio y el mismo tiempo hace que el mensaje verbal sea más simple porque no necesita contener la información contextual compartida por los interlocutores. En cambio, en los usos descontextualizados, el hecho de que los dos interlocutores no compartan un mismo espacio y un mismo tiempo exige al productor del mensaje la construcción de un espacio imaginario en el que productor y receptor puedan coincidir en el procesamiento de la información. Esto quiere decir que ambos hayan desarrollado unas habilidades cognitivo-lingüísticas determinadas.

Cummins, con base en su conocimiento experimental, formuló la llamada *hipótesis de la competencia subyacente común,* en la que postula la idea de que, una vez desarrolladas determinadas habilidades cognitivo-lingüísticas a través del uso de una lengua A, estas habilidades quedan disponibles para su uso en una lengua B y no deben aprenderse de nuevo. Esta hipótesis fue validada con posterioridad por diversos estudios experimentales.

17.3.3. Los contextos de productividad conjunta

Al inicio de esta unidad hemos presentado unas actividades de clase y hemos analizado cómo se hace posible su desarrollo. Sus características nos dan las claves para plantear los criterios para una intervención eficiente en las aulas que se adecue a la situación particular de los escolares: su desconocimiento de la lengua de la escuela.

Al igual que para los párvulos que usan su primera lengua, para los que se encuentran en una aula de inmersión lingüística, es importante que las tareas que plantee la maestra se constituyan en actividades motivadoras y funcionales que se desarrollen con base en la interacción verbal y no verbal y en las que a los escolares les interese participar con eficacia.

En este caso, para que ello sea posible es necesario que el desconocimiento de la lengua sea mitigado a través de la construcción por la maestra de un espacio de comunicación en el que:

– Los límites (inicio y final) de la actividad sean explícitos.
– Los acontecimientos posibles sean previsibles y se produzcan según un orden de complejidad limitado.
– La comunicación no exija verbalizaciones desarrolladas.
– La comunicación no verbal sea posible y sea funcional.
– Sea posible la producción de nueva información a partir de textos simples.

Este espacio limitado de comunicación constituye el territorio inicial en el que los escolares, con la ayuda sus habilidades cognitivo-lingüísticas desarrolladas en su primera lengua (la capacidad de denominar el entorno, la capacidad de usar la lengua para funciones diferenciadas y la capacidad de procesar lenguaje descontextualizado), empezarán a utilizar y, por tanto, a aprender la lengua de la escuela.

La actividad de pasar lista y la actividad de representación de un cuento que hemos comentado al inicio de este capítulo son dos ejemplos de estas situaciones que algunos de los pioneros de estos programas en España denominaron "contextos de productividad conjunta", porque en ellas la posibilidad del aprendizaje de la nueva lengua se sigue de la construcción por los maestros de espacios de participación en la resolución de tareas que requieren la interacción entre los participantes.

17.4. Conceptos clave

– Bilingüismo aditivo/substractivo: situación en la que la conjugación de una constelación de factores didácticos, psicolingüísticos, lingüísticos, sociales y culturales conduce la educación multilingüe a unos resultados positivos o negativos en el aprendizaje de las lenguas y de los contenidos curriculares.
– Constructivismo: corriente de la pedagogía y de la psicología del aprendizaje que considera que los procesos de aprendizaje de los humanos son el resultado de una articulación de construcciones mentales elaboradas activamente por cada individuo a partir de sus conocimientos previos y de su interacción con el entorno y con sus iguales.
– Habilidades cognitivo-lingüísticas: habilidades de formalización lingüística de los significados acerca del mundo en tareas relacionadas con los usos funcionales del lenguaje en el ámbito de los distintos géneros textuales.
– Hipótesis de la competencia subyacente común: hipótesis que presupone que aquellas competencias lingüístico-cognitivas que no son propias de un idioma determinado, sino comunes a todos los lenguajes verbales, no deben aprenderse de nuevo en una lengua B una vez se han desarrollado en una lengua A.

17.5. Para saber más

Zabaleta, F. (1995). Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión. Madrid: Santillana/Zubia.

Este libro es, a la vez, una síntesis de una investigación de la autora llevada a cabo en escuelas del País Vasco, y una presentación del modelo de inversión lingüística. En él se desgranan, a lo largo de cinco capítulos: la presentación del modelo de inmersión lingüística, el marco teórico en el que se sustenta, la implementación de actividades de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua en gran grupo y en pequeño grupo y el análisis de sus resultados y, finalmente, las conclusiones de la investigación.

Garton, A. F. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Paidós.

En este libro se recogen las propuestas fundamentales acerca de la interacción social en relación con el desarrollo infantil del lenguaje y la cognición. En él se describen las teorías más influyentes del desarrollo lingüístico y cognitivo y se evalúan las investigaciones acerca del modo en que el input lingüístico facilita el desarrollo del lenguaje. Seguidamente se describe cómo los aspectos sociales del proceso de interacción favorecen el desarrollo del lenguaje y cómo el conflicto, la colaboración y la comunicación inciden en él.

Finalmente, muestra los mecanismos sociales de la interacción como mediadores que facilitan el progreso lingüístico y cognitivo desde la infancia temprana hasta la infancia media.

17.6. Actividades de desarrollo

Tomando como referencia la noción de contexto de productividad conjunta, analizar las diferencias entre estos dos diálogos desde la perspectiva de su funcionalidad en el aprendizaje de la nueva lengua en un programa de inmersión lingüística (se encuentran en negrita las interferencias del castellano). A continuación, comparar vuestros análisis.

Escolares de 5 años cuya lengua familiar es el castellano, jugando al parchís en catalán con la maestra:

– Laura: M'ha tocat tornar a començar [Me ha tocado volver a empezar].
– Maestra: Per què [¿Por qué?].
– Laura: Perquè toca la mort [Porque toca la muerte].
– Maestra: Sí, perquè hi surt un verí, que és una cosa que mata. Aquí… [Sí, porque sale un veneno, que es una cosa que mata. Aquí…].
– Laura: T'estàs una vegada sense tirar [Te estás una vez sin tirar].
– Maestra: Escolteu, cada vegada que tirem haurem de dir on ens ha tocat [Escuchad, cada vez que tiremos tendremos que decir dónde nos ha tocado].
– Ivan: Yo primer. ¡Tres! Un, dos i tres [Yo primero. ¡Tres! Uno, dos, tres].
– Maestra: ¿Qué t'ha tocat? [¿Qué te ha salido?].
– Iván: Això [Esto].
– Maestra: Has de dir què és: ¿un escut o una bandera? [Tienes que decir qué es:¿un escudo o una bandera].
– Iván: Un escudu [Un escudo].
– Maestra: Molt bé, un escut. Ara tu, Albert [Muy, bien, un escudo. Ahora tú, Alberto].
– Iván: Li toca a l'Albert [Le toca a Alberto].
– Maestra: Vinga, tira Albert [Venga, tira Alberto].
– Iván: Li ha salit un dos. Vinga, pon [Le ha salido un 2. Venga, pon].
– Alberto: Un i dos [Uno y dos].
– Maestra: Ara li toca a la Laura [Ahora le toca a Laura].

Escolares hablando con la maestra al llegar a su aula:

– Maestra: Què et passa, Raúl, per què et costa de posar-te la bata? [¿Qué te pasa, Raúl?, ¿por qué te cuesta ponerte la bata?].
– Raúl: No encuentro la manga.
– Maestra: ¿No trobes la màniga? [¿No encuentras la manga?].
– Raúl: Es que… és que ma dol el dit [Es que me duele el dedo].
– Maestra: ¿Et fa mal el dit? ¿Què t'hi has fet? [¿Te duele el dedo? ¿Qué te has hecho en el dedo?].
– Raúl: El meu germà m'ha donat una patada molt llarga [Mi hermano me ha dado una patada muy larga].
– Maestra: ¿Molt llarga? Vols dir un cop de peu molt fort, oi? [¿Muy larga? ¿Quieres decir una patada muy fuerte?].
– Raúl: Sí, molt forta [Sí, muy fuerte].

18
La enseñanza de lenguas adicionales en la educación infantil

18.1. Punto de partida: ¿aprender inglés en el parvulario?

Existe en la actualidad en las clases medias y altas españolas una verdadera preocupación por la enseñanza precoz del inglés. Hemos buscado al azar en internet, a partir de una combinación de los términos "parvulario", "aprender" e "inglés", presentaciones de centros educativos de educación infantil que pretendan distinguirse de la mayoría por su dedicación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Recogemos en el cuadro 18.1 la presentación de una de ellas que creemos que es susceptible de ser tomada como ejemplo de un estado de opinión de la población.

Cuadro 18.1. Opiniones sobre la enseñanza del inglés en educación infantil

La importancia de aprender inglés desde niños

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado en el que la televisión, internet y muchos más factores externos hacen que los padres se planteen seriamente la posibilidad de que sus hijos sean bilingües.

Para ello necesitan una formación educativa desde la más tierna infancia que vaya más allá del mero juego y diversión en la guardería. Los niños y bebés han de hablar inglés de forma tan fluida como su propio idioma.
¡El inglés se habla en la mayor parte del planeta! Muchos padres creen que el aprendizaje simultáneo puede crear confusión o retardar el aprendizaje de otras materias. Sin embargo, esto no es así.

El cerebro humano es como una esponja que todo lo absorbe. Sobre todo a edades tempranas. Por eso en nuestra *guardería* aconsejamos que cuanto más precoz sea el aprendizaje de un segundo o tercer idioma, mejores serán los resultados.

Los expertos señalan que la mejor época para aprender se sitúa entre los pocos meses y los 6 años. A esta edad los niños tienen una gran *facilidad para retener conceptos* y repetir sonidos con la mayor naturalidad.
Durante esta etapa el *aprendizaje es un juego* y los niños no tienen la sensación de que estén aprendiendo algo por necesidad.
Su cerebro es muy receptivo a los estímulos que recibe del exterior siempre que sean presentados de

forma divertida y amena.

Comenzando de forma temprana es posible que el niño pueda hablar como un auténtico hablante nativo. Sin esfuerzo y de manera natural. Descubre las ventajas de nuestra *guardería bilingüe* y ofrece a tu hijo la oportunidad de hablar inglés con *profesores bilingües* y *profesores nativos* altamente cualificados.

18.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Analizamos y comentamos seguidamente los aspectos del contenido de este texto que a nuestro parecer son más relevantes:

1. Su título nos sitúa ante la importancia que se da a dos cuestiones: la enseñanza precoz de una lengua extranjera y que esta lengua sea el inglés.
2. El primer párrafo (líneas 1 a 3) pretende contextualizar la información contenida en el título. Sin embargo, creemos que lo hace de una manera un tanto confusa, porque no da cuenta clara de lo que es el fenómeno de la globalización ni tampoco de cuál es su relación con la potenciación de la educación bilingüe (hablaremos de ello más adelante).
3. En las líneas 5 a 7 se hacen dos afirmaciones que no se justifican: la primera, "los niños y bebés han de hablar inglés de forma tan fluida como su propio idioma" (5-6); y la segunda, que el inglés "se habla en la mayor parte del planeta" (6-7). En lo que hace a la primera, fuera de los casos especiales del aprendizaje simultáneo de dos lenguas en el hogar por causa de los idiomas distintos de los padres o de otros familiares, nos parece absolutamente desmesurado e injustificado lo que se afirma porque no está avalado por ningún estudio. En cuanto a la segunda, una cosa es que exista un amplio acuerdo internacional en considerar el inglés como lengua franca y otra muy distinta que se diga, sin precisar, que el inglés se habla en la mayor parte del planeta (¿pretende decir que es la lengua más hablada? No sería cierto. ¿Que es la hablada en más países? Tampoco.).
4. El tema central del texto es la justificación de la enseñanza precoz de lenguas adicionales. Una primera afirmación, con la que estamos de acuerdo porque está muy documentada, es que el bilingüismo precoz no entorpece por sí mismo la formación lingüística de los escolares (líneas 7 y 8). Pero el argumento que se aporta para fundamentarlo –que el cerebro sea "una esponja que todo lo absorbe" (línea 10)– es, cuando menos, discutible. Es un lugar común la comparación del cerebro con una esponja cuando hablamos en términos coloquiales del desarrollo cognitivo de los niños, pero es inadmisible cuando pretendemos argumentar con rigor cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje de las lenguas y la posible necesidad de su enseñanza precoz. Y más cuando, más adelante, se sigue la argumentación afirmando la facilidad de los niños para "retener conceptos y repetir sonidos" (líneas 15-16). Es verdad que

la investigación y la experiencia avalan la precocidad en cuanto a la capacidad de adquisición de los sonidos propios de una lengua (capacidad que desaparece probablemente a partir de la adolescencia), pero no podemos decir lo mismo cuando nos referimos a la complejidad del desarrollo del resto de los factores constituyentes del uso lingüístico, que necesitan –al menos hasta el final de la educación obligatoria– para desarrollarse plenamente. Es, por lo tanto, absolutamente falsa la afirmación de las líneas 14 y 15 acerca de la consideración de que la mejor edad para el aprendizaje de lenguas adicionales sea entre los primeros meses de vida y los 6 años.

5. Finalmente, comentaremos algunas referencias a la enseñanza y el aprendizaje que aparecen en el texto. En la línea 5 se habla de una formación que "vaya más allá del mero juego en la guardería". Se ha criticado a menudo el uso del término "guardería" para referirse a las instituciones encargadas del cuidado de los niños durante sus dos primeros años de vida porque puede dar a entender que se trata de instancias en las que no se contemplan las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Sea bajo la etiqueta de "guardería" o de "educación infantil", nos parece importante que el binomio "enseñanza y aprendizaje" esté presente siempre en las actividades propias de estas instituciones a través de la participación de los niños en tareas que sean significativas para ellos.

18.3. Saberes de referencia: multilingüismo y plurilingüismo en la educación infantil

Se inicia este apartado contextualizando el tema central de la adquisición y el aprendizaje de lenguas adicionales. Luego se presentan las modalidades, su tratamiento y la programación en la escuela.

18.3.1. Globalización y multilingüismo

La facilitación de las comunicaciones, la interdependencia de las economías de las diferentes regiones del planeta y la mundialización de la información y del conocimiento están entre las causas fundamentales del fenómeno de la globalización, que, desde el último cuarto del siglo XX hasta nuestros días, está modificando las relaciones entre los distintos países del mundo. Por una parte, los desequilibrios en el desarrollo económico y tecnológico de estas regiones constituyen factores desencadenantes de procesos migratorios muy importantes en todos los continentes y, por otra, las políticas de convergencia entre los estados de determinadas regiones acercan sus poblaciones. La Unión Europea es un buen ejemplo de ello: el establecimiento de directivas comunes para todos sus países en ámbitos diversos y la facilidad del desplazamiento de sus ciudadanos están facilitando el acercamiento de sus distintos pueblos.

El resultado de este estado de cosas es que nunca como en la actualidad habían entrado en contacto tantas lenguas y tantas tradiciones culturales diferenciadas, y nunca este contacto había sido de tanta intensidad. La globalización ha conducido a la multiplicación del contacto de lenguas, tanto desde una perspectiva personal (los individuos vivimos la necesidad de conocer otras lenguas además de la nuestra) como desde una perspectiva social (las comunidades lingüísticas afincadas durante siglos en un territorio ven cómo deben compartirlo con otras comunidades hablantes de sus respectivos idiomas).

La sociolingüística, una disciplina que se desgajó de la lingüística a mediados del siglo XX, es el ámbito de estudio e investigación que nos da cuenta de las dinámicas de las relaciones que se establecen entre los hablantes de una lengua en un territorio (comunidad lingüística) y la lengua que hablan, y también de las dinámicas que se crean entre las distintas comunidades lingüísticas cuando entran en contacto.

Es un lugar común decir que el lenguaje verbal es un instrumento de comunicación, pero a menudo no se tiene en cuenta que las lenguas que hablamos tienen también una función epistémica, es decir, que contribuyen a la construcción de nuestro pensamiento y a la conformación de los contenidos que comunicamos. Y a pesar de las evidencias que lo atestiguan, a menudo tampoco se tiene en cuenta que las lenguas son, también, instrumentos de socialización. La historia nos muestra que los distintos grupos humanos asentados de manera estable en distintos territorios han ido desarrollando variedades diversas de lenguaje verbal (los distintos idiomas), que han sido en cada caso factores de cohesión interna de las comunidades lingüísticas que los han hablado y factores de diferenciación respecto de otras comunidades de habla.

De lo que acabamos de decir se deduce que el lenguaje verbal que nos distingue del resto de los animales no es un simple "utensilio" que tiene fácil recambio, como un martillo o una sierra, sino un instrumento individual y social de gran calado que se manifiesta a través de una inmensa variedad de idiomas.

La sociolingüística establece una distinción entre los estados multilingües en los que, como en Suiza, cada comunidad lingüística está asentada en un territorio diferenciado y aquellos en los que, como el Perú o España, algunas o todas las comunidades lingüísticas comparten un mismo territorio. Esta disciplina considera la primera situación como un caso de *multilingüismo territorial*; y la segunda, como casos de *multilingüismo social.* La gran diferencia entre el *multilingüismo territorial* y el *multilingüismo social* es que, mientras el primero tiende a la estabilidad lingüística, el segundo tiende a la inestabilidad.

Esta inestabilidad del *multilingüismo social* es debida al hecho de que raramente ni el estatus de las lenguas (prestigio de la lengua y cantidad de hablantes, por ejemplo) ni el estatus de las comunidades lingüísticas (poder político y poder económico, por ejemplo) son equilibrados. En esta situación los desequilibrios tienden normalmente a fortalecer el uso de la lengua del grupo más fuerte y a debilitar el uso de la lengua del grupo más débil que, si no es objeto de políticas compensatorias, tiende a la desaparición. Los sociolingüistas hablan de *procesos de sustitución lingüística* en los casos en los que la lengua debilitada es la de los primeros pobladores del territorio y de *normalización*

lingüística en los casos en los en los que la lengua que se debilita es la de los pobladores llegados en segundo lugar.

Instituciones mundiales, como la Unesco, y europeas, como el Consejo de Europa, han defendido la implementación de políticas lingüísticas democráticas que velen por el mantenimiento de la diversidad lingüística de nuestro mundo, por su valor cultural general y por lo que representan para las comunidades lingüísticas que las hablan. Los sociolingüistas nos dicen, sin embargo, que si continúa la ausencia o la debilidad de estas políticas, a finales del siglo XXI habrán desaparecido la mitad de las seis mil lenguas que se hablan actualmente en nuestro planeta.

18.3.2. La adquisición y el aprendizaje de lenguas adicionales

Utilizamos el término *lenguas adicionales* (y no los más habituales de *lenguas segundas* y *lenguas extranjeras*) para referirnos de modo indistinto a las lenguas aprendidas con posterioridad a la primera, independientemente de si este aprendizaje se ha llevado a cabo en el contexto en el que se habla esta lengua o en otro contexto.

Desde mediados del siglo XX hasta nuestros días se han ido sucediendo distintas teorías acerca de la adquisición o del aprendizaje de estas lenguas. Nos referiremos, de modo somero y esquemático, a dos grandes concepciones que se han constituido en puntos de referencia fundamental para la enseñanza de las lenguas adicionales en los últimos treinta años: la teoría de la monitorización y las teorías interaccionistas.

A) Teoría del monitor

La teoría del monitor (Krashen, 1985), que se basa en las concepciones de Chomsky acerca del desarrollo innato del lenguaje en los humanos, parte de la idea de que la adquisición de una segunda lengua se produce de un modo paralelo a lo que ocurre en el aprendizaje de la primera. Para ello es necesario que los aprendientes reciban mensajes comprensibles en el nuevo idioma. Esta comprensión de los mensajes es el factor que pone en marcha los mecanismos internos del procesamiento del lenguaje que permiten al aprendiente la identificación intuitiva de las leyes gramaticales que subyacen a sus usos lingüísticos.

Se desprende de esta teoría que el rol del profesorado, que no tiene acceso a los mecanismos internos de procesamiento de la lengua, consiste fundamentalmente en la creación de contextos adecuados: situaciones en las que el alumnado esté predispuesto, por los temas tratados y por su actitud y su motivación, a recibir mensajes en la nueva lengua que sean susceptibles de ser comprendidos.

B) Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas, con orígenes diversos, pero muy relacionadas con la *Teoría sociocultural* de Lev Vygotsky (1896-1934), parten de criterios opuestos a los de la adquisición innata del lenguaje. Sitúan el aprendizaje en general, y el aprendizaje de la lengua en particular, no en el ámbito de la acción individual, sino en el de las actividades que se realizan de forma compartida y que permiten a los niños interiorizar las estructuras del pensamiento y del comportamiento de la sociedad en la que están inmersos.

La *teoría sociocultural* considera que el lenguaje, en tanto que instrumento de comunicación, tiene un rol fundamental en la conformación del pensamiento en las etapas iniciales del desarrollo de los niños, porque entiende que el conocimiento se construye en el marco de actividades colectivas siempre mediadas por interacciones verbales. El carácter representativo del instrumento lingüístico en estas interacciones es lo que permite la transformación de la inteligencia práctica en un pensamiento abstracto consciente: el *pensamiento formal.*

El carácter de constructo de segundo nivel que Vygotsky atribuye a las representaciones lógicas del mundo, el *pensamiento formal,* también es dado al conocimiento de las lenguas adicionales. De la misma manera que el *pensamiento formal* emerge del *pensamiento natural,* para Vygotsky el conocimiento de una segunda lengua emerge del conocimiento de la primera: su aprendizaje puede ser considerado como una concreción particular del desarrollo del *pensamiento formal* y, por lo tanto, como un proceso de construcción de conocimientos de segundo nivel.

Abundando en la idea de la relación entre el conocimiento de las lenguas primeras y las adicionales, Vygotsky afirma:

> El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa. El niño puede transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio. Lo contrario también resulta cierto: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la nativa. El niño aprende a considerar a su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales, y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas. Goethe ha dicho con acierto que "el que no conoce un idioma extranjero, no conoce verdaderamente el suyo" (Vygotsky, 1987: 149-150).

Siguiendo la misma senda, J. Bruner (1986) postula que los niños aprenden el lenguaje por dos razones: en primer lugar, porque poseen unos mecanismos innatos de conocimiento que lo hacen posible y, en segundo lugar, porque se hallan inmersos en un ambiente que los apoya en el proceso de su aprendizaje. La concreción de este apoyo consiste en la presencia de adultos que colaboran con ellos "en contextos reconocibles y regulares en los cuales se usa el lenguaje" (Garton, 1994). Bruner denominó Language Acquisition Support System (LASS) a este marco de interacción que posibilita la adquisición de la lengua por sus aprendientes y que consiste en un espacio de relación cuyos parámetros (estructura de la interacción, desarrollo de los turnos de palabra, objetivo de la interacción, etc.) son compartidos y conocidos previamente por los interlocutores. Dentro de este marco los aprendices encuentran las ayudas necesarias, el *andamiaje* (Bruner utiliza el término inglés *scafolding* como metáfora del soporte

contextual que permite a los escolares la construcción compartida del conocimiento) que le ofrecen los adultos para llevar a cabo conjuntamente con ellos las tareas lingüísticas que no podrían realizar de manera individual y aislada.

Dausendschön-Gay y Krafft en un artículo de 1994 analizan la interacción entre conocedores y aprendientes de una lengua y conciben su colaboración como una manifestación del fenómeno del *andamiaje* a través del cual el hablante experto ayuda al no experto en el uso de la lengua y le facilita la apropiación del conocimiento lingüístico. Esta situación los lleva a postular, parafraseando a Bruner, la conveniencia de definir un Second Language Acquisition Support System (SLASS) que dé cuenta de las condiciones de la interacción que dan lugar a procesos de adquisición de lenguas adicionales.

Las teorías interaccionistas han tenido un papel muy importante en el replanteamiento de la enseñanza de las lenguas adicionales en la educación obligatoria.

18.3.3. La programación de la enseñanza de las lenguas adicionales

Hasta mediados del siglo XX en el mundo occidental predominaron en la enseñanza de las lenguas adicionales unas concepciones del lenguaje y de su aprendizaje distintas de las actuales: en primer lugar se consideraba que las diferentes lenguas constituían sistemas lingüísticos particulares irreductibles entre sí y, en segundo lugar, en su enseñanza se priorizaban estrictamente los aspectos léxicos y de la gramática de la oración, y se obviaban los aspectos discursivos y comunicativos. Desde entonces hasta nuestros días la investigación teórica y la que se deriva de la reflexión acerca de las experiencias en la enseñanza del lenguaje verbal nos dan nuevos puntos de referencia para el replanteamiento de los modelos clásicos de enseñanza. Dos factores principales constituyen los ejes de este replanteamiento: las particularidades del conocimiento lingüístico de los plurilingües y las nuevas orientaciones en la concepción y la planificación de la enseñanza.

A) Las particularidades del conocimiento lingüístico de los plurilingües

En el apartado 2 de esta unidad ("La adquisición y el aprendizaje de las lenguas adicionales") hemos apuntado que el conocimiento lingüístico de las personas plurilingües no consiste en una mera adición de monolingüismos, sino en el desarrollo de una configuración particular de saberes lingüísticos y cognitivos que se fundamenta en dos fenómenos básicos:

1. *La utilización, en el uso y el aprendizaje de nuevas lenguas, de conocimientos desarrollados en lenguas aprendidas con anterioridad.* A partir, fundamentalmente, de los programas canadienses de inmersión lingüística y de su comparación con otras experiencias de educación bilingüe, Cummins (1979) estableció la hipótesis de la competencia subyacente común, comprobada

empíricamente en distintas investigaciones posteriores. Según esta hipótesis algunos de los conocimientos desarrollados en el aprendizaje de una lengua son transferibles al uso de otras lenguas. Así, por ejemplo, los conocimientos declarativos acerca de determinados géneros textuales o los conocimientos procedimentales sobre cómo se organizan los turnos de habla en una conversación en una lengua determinada son saberes implicados en el uso del lenguaje verbal, pero no específicos para este idioma concreto. No hace falta, pues, que sean construidos de nuevo para la escritura en una nueva lengua si los hemos desarrollado en el uso de una lengua anterior porque ya están disponibles en nuestra mente.

2. *La comparación entre los conocimientos lingüísticos específicos y particulares de cada una de las lenguas que conocen los multilingües.* Se ha considerado, a menudo, que, frente a los conocimientos transversales compartidos para las distintas lenguas que conocen los plurilingües, las características particulares de cada idioma (por ejemplo, las diferencias entre los sistemas pronominales del francés, con las formas "en" e "y" –Vous avez de l'argent? Oui, je *n*'ai–, y el castellano sin ellas –¿Tienes dinero? Sí, (-) tengo–) constituyen fenómenos que justifican una enseñanza absolutamente compartimentada de cada sistema lingüístico.
   Frente a esta opinión, la investigación muestra que en el aprendizaje lingüístico, como en los demás aprendizajes, el conocimiento nuevo se construye a partir del conocimiento adquirido previamente y que, siguiendo esta pauta, los aprendientes plurilingües en sus procesos de aprendizaje de nuevas lenguas establecen continuas conexiones y comparaciones entre sus conocimientos lingüísticos previos y las particularidades de las nuevas lenguas que están aprendiendo.

Las consideraciones de estos dos puntos rebaten las concepciones simples que explican el plurilingüismo como una mera suma de monolingüismos. Si por un lado cada lengua puede hacerse corresponder a un sistema cerrado susceptible de ser descrito por los lingüistas; por otro, la observación de cómo coexisten estos diversos sistemas en la mente de los usuarios nos muestra las interrelaciones de índole diversa que establecemos entre ellos. Una intervención eficaz en las aulas no puede obviar esta realidad.

B) Nuevas orientaciones de la enseñanza: el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)

El carácter globalizado de la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil es muy congruente con esta propuesta de enseñanza de las lenguas adicionales (Wolff, 2009) a la que se llega por dos razones fundamentales. La primera es la insatisfacción acerca de los resultados de la enseñanza de lenguas adicionales en la educación

obligatoria, en la que –a pesar de los planteamientos comunicativos– no se consiguen en muchos casos los objetivos apetecidos por el tiempo insuficiente que se dedica al uso de la nueva lengua y por la falta de implicación de los escolares en los temas tratados. La segunda son los buenos resultados de las experiencias de la inmersión lingüística canadiense, en la que el aprendizaje de la nueva lengua está fuertemente relacionado con el aprendizaje de los contenidos curriculares.

En los programas de AICLE se lleva a cabo la escolarización en la lengua familiar de los escolares, pero se postulan –de modo parecido a como lo hace la inmersión– la enseñanza y el aprendizaje de una lengua adicional a través de su uso como vehículo lingüístico para el aprendizaje de contenidos curriculares (a menudo de las áreas de ciencias naturales o de ciencias sociales). Lo que parece paradójico (el aprendizaje de una lengua que no se conoce a través de su uso para aprender unos contenidos curriculares que no se saben) se hace posible por los contextos de aprendizaje que construyen los docentes y por la organización global de la enseñanza de los contenidos curriculares.

C) El tratamiento integrado de lenguas (TIL)

La opción por la planificación global de la enseñanza de las lenguas en los currículos en los que se enseña más de una lengua se deduce de lo que acabamos de comentar acerca del conocimiento lingüístico de los plurilingües y acerca del AICLE, y se podría reformular de esta manera: a) que el objetivo final de la enseñanza de cada una de las lenguas es el mismo en términos generales (el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivo-lingüísticas); b) que el objeto de aprendizaje (el uso de lenguas naturales) es también el mismo; y c), finalmente, que son los mismos sujetos (una sola mente) los que aprenden en cada caso las distintas lenguas.

Cuando hablamos de *tratamiento integrado de las lenguas* nos referimos, pues, fundamentalmente a dos cuestiones. La primera es la planificación de la formación lingüística de los escolares a partir de una única área que englobe todas las lenguas del currículo y que tenga en cuenta aquellas lenguas de los escolares que no se contemplan en el currículo (más adelante volveremos sobre esta última cuestión).

La segunda es la relación que tiene el desarrollo de las habilidades lingüísticas con el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los contenidos curriculares de todas las áreas. Este hecho, que no se discute para la primera lengua en la educación infantil y primaria, se ha ido trasladando a la enseñanza de lenguas adicionales en los programas de inmersión lingüística y de AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras).

La implementación del TIL requiere, en cada caso, un esfuerzo de coordinación y cooperación entre los agentes educativos de los centros escolares. Su formalización se recoge en cada caso en el documento llamado *Proyecto lingüístico de centro.*

D) Variables que se deben considerar en la enseñanza de las lenguas adicionales

Comentamos a continuación cuatro factores que, entre otros, creemos que deben ser tenidos en cuenta en la planificación de la enseñanza de las lenguas adicionales:

1. *La edad de introducción de una lengua adicional*

   Se ha extendido en la actualidad la creencia de que cuanto más precoz sea el contacto con las lenguas adicionales en la escuela, más facilidad tendrán los escolares para aprenderlas y más profundo será su dominio de ellas. Esta idea está avalada por algunos estudios y puesta en cuestión por otros.

   Por una parte, está comprobado que la enseñanza precoz de lenguas adicionales tiene ventajas relacionadas con la fonología: la plasticidad que permite el dominio de la pronunciación de los sonidos de una nueva lengua desaparece con la edad. Es verdad, también, que las actitudes y los factores afectivos que dificultan a menudo el aprendizaje de nuevas lenguas en edades posteriores no actúan en edades tempranas. Y no es una cuestión menor tampoco que, según algunos estudios (Cenoz, 2003), el aprendizaje temprano de una lengua adicional tenga efectos positivos en el desarrollo de la primera lengua.

   Por otra parte, los beneficios de la precocidad son discutidos por otros estudios. McLaughlin (*Myths and Misconceptions about second language learning)* arguye que la investigación contradice la existencia de un periodo crítico de "flexibilidad cerebral" en el que los escolares tengan una capacidad especial para la adquisición de una lengua adicional, y afirma que está probada la superioridad de los adolescentes y los adultos en estas tareas porque a los factores no conscientes que se movilizan en su adquisición se añaden factores cognitivos conscientes que los niños no desarrollan hasta más tarde. Diez años más tarde, un equipo de la Universidad de Barcelona (Muñoz *et al.,* 2002) confirmó en términos generales las conclusiones de McLaughlin. Entre los estudios de este grupo es especialmente relevante uno en el que se comparan los resultados de la enseñanza de una lengua extranjera no ambiental durante el mismo número de horas a unos escolares de 8, 11 y 14 años. El resultado es que los de mayor edad son siempre los que tienen mejores prestaciones en prácticamente todas las habilidades lingüísticas.

   De lo que acabamos de decir concluimos que la precocidad es posible y que presenta algunas ventajas, pero que no es absolutamente necesaria y, mucho menos, imprescindible. Creemos pues, con estos estudiosos, que los contextos en los que se lleva a cabo la enseñanza de las lenguas y los objetivos educativos propios de las políticas lingüísticas que se consideren adecuadas para estos contextos son los factores fundamentales que deberían tenerse en cuenta para la toma de decisiones acerca de esta cuestión.

2. *La distancia lingüística entre las lenguas que se enseñan en el programa educativo*

El hecho de que las dos o tres lenguas que se enseñan en la escuela pertenezcan a la misma familia lingüística o a familias distintas con diferencias estructurales y léxicas, o que tengan sistemas de notación diferenciados o sistemas de notación establecidos no con base en un criterio fonográfico, sino ideográfico constituyen factores relevantes en el grado de dificultad del aprendizaje de las lenguas adicionales. Esto es así porque a mayor distancia lingüística probablemente tendremos menor posibilidad de transferencia de los saberes relacionados con las estructuras lingüísticas de la lengua aprendida previamente a la nueva lengua.

3. *La actitud y la motivación*

Entre otros factores afectivos, destacamos la *actitud* y la *motivación* como parámetros importantes que hay que tener en cuenta en la enseñanza de lenguas adicionales. La primera nos remite fundamentalmente al sentimiento positivo o negativo de los escolares acerca de la nueva lengua y sus hablantes, y acerca de sus particularidades sociales y culturales. La segunda se refiere a los factores que impulsan a los aprendientes a implicarse en el aprendizaje de la nueva lengua y a los beneficios de diversa índole que piensan obtener de su esfuerzo.

En los estadios iniciales de la escolarización estos factores están muy influidos por las vivencias familiares de los escolares y también por los centros educativos, tanto por lo que se refiere a sus planificaciones curriculares como por las prácticas docentes que implementan en las aulas.

4. *Los contextos sociolingüísticos y las políticas lingüísticas*

Nos referimos, fundamentalmente, aquí a la diferencia entre las situaciones de monolingüismo y las de bilingüismo social. En las primeras no se plantea ninguna dificultad. En las segundas, en cambio, las políticas lingüísticas que se generan dan lugar a cuatro grandes modelos de planificación lingüística: dos en las que de modos distintos no se acepta la situación bilingüismo (o plurilingüismo) (*Modelos de segregación* y *Modelos compensatorios*), y otras dos en las que el bilingüismo (o plurilingüismo) es reconocido por las administraciones educativas (*Modelos de mantenimiento* y *Modelos de enriquecimiento*):

– *Modelos de segregación.* Se trata de modelos, propios de contextos en los que una población autóctona convive con otra de inmigrantes, en los que se mantienen separadas las comunidades lingüísticas en escuelas distintas porque se considera que la inmigración es un fenómeno pasajero. Los escolares autóctonos se escolarizan en su lengua, que es la mayoritaria, y

aprenden además una lengua adicional. Los escolares inmigrantes se escolarizan también en su lengua, que es minoritaria, y reciben enseñanza –como lengua adicional– del idioma mayoritario de los autóctonos. Normalmente en estos modelos la segregación del alumnado perjudica a los inmigrantes, que no aprenden suficientemente bien la lengua mayoritaria.

– *Modelos compensatorios.* Propuesta que facilita la entrada a la escuela a las minorías lingüísticas porque les permite mantener inicialmente su lengua como vehículo para el aprendizaje. Esta lengua, sin embargo, se abandona progresivamente en favor de la mayoritaria a medida que esta última se va aprendiendo. El objetivo del modelo es el abandono de la lengua minoritaria y la escolarización en la mayoritaria.
– *Modelos de mantenimiento.* Estos modelos persiguen el aprendizaje de la lengua mayoritaria y el mantenimiento de su primera lengua a los escolares pertenecientes a comunidades lingüísticas con una lengua minoritaria. Para ello se propone el aprendizaje de la lectura y de la escritura en ambas lenguas, que se concreta en dos modalidades diferenciadas. En una, llamada *bilingüismo parcial,* se restringe el uso de la primera lengua a los temas relacionados con la herencia étnica y cultural; y en la otra, llamada de *bilingüismo total*, las dos lenguas son usadas indistintamente para el aprendizaje de los contenidos curriculares
– *Modelos de enriquecimiento.* Estos modelos difieren de los anteriores en el hecho de que son propuestas dirigidas a la totalidad de la población y no solamente a las minorías lingüísticas. Su objetivo es que todos los escolares, los de lengua mayoritaria y los de lengua minoritaria, reciban la enseñanza "de" las lenguas del currículo y "en" las lenguas del currículo para conseguir su dominio equilibrado al final de la escolaridad obligatoria. Los programas de inmersión lingüística constituyen el paradigma de estos modelos.

18.4. Conceptos clave

– Lengua adicional: lengua aprendida con posterioridad a la primera.
– Pensamiento formal: término referido a la capacidad de establecer relaciones lógicas sobre fenómenos, acontecimientos, pensamientos… a través de proposiciones. Requiere la abstracción y la conceptualización.
– Interlengua: sistema lingüístico particular de los aprendientes de una lengua adicional, que tienen, por tanto, un dominio parcial de su uso. Las características de la interlengua se van modificando en función de los procesos de aprendizaje.
– Lengua franca: lengua instituida como vehículo de comunicación entre comunidades lingüísticas diferenciadas.
– Conocimiento declarativo: saber consistente en hechos o conceptos conocidos conscientemente y que pueden ser almacenados en la mente como proposiciones.
– Conocimiento procedimental: capacidad de llevar a cabo las actividades o procesos físicos o mentales necesarios para desarrollar satisfactoriamente tareas determinadas.
– Multilingüismo: término que da nombre al fenómeno de la presencia de dos o más lenguas en un ámbito

determinado. Podemos hablar, por ejemplo, de países multilingües, de libros multilingües o de programas educativos multilingües. (Definimos este término siguiendo los criterios propuestos en el documento De la diversité linguistique à l'education plurilingüe (2007) publicado en la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa. En otros ámbitos son a veces usados indistintamente o con sentidos diferentes de los que proponemos aquí).

– Plurilingüismo: término que da nombre al fenómeno del conocimiento y uso de dos o más lenguas por una persona. (Definimos este término siguiendo los criterios propuestos en el documento De la diversité linguistique à l'education plurilingüe (2007) publicado en la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa. En otros ámbitos son a veces usados indistintamente o con sentidos diferentes de los que proponemos aquí).

18.5. Para saber más

Moyano Conde, A., Muñoz de Lacalle, A. y Pérez Esteve, P. (coords.) (1996). Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la educación infantil. Colección Dossiers Rosa Sensat. Associació de Mestres Rosa Sensat/Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/63093.

Publicación que constituye un apoyo a la enseñanza del idioma extranjero desde el segundo ciclo de la educación infantil. El primer capítulo expone las características evolutivas del alumnado de la etapa y se comentan los recursos metodológicos más adecuados para abordar la lengua extranjera. El segundo capítulo explica la necesidad de seleccionar los materiales según los objetivos planificados por el profesorado y se expone una relación de recursos narrativos adaptado al alumnado. En el tercer capítulo se muestra un desarrollo de un proyecto sobre el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. En el cuarto capítulo se presenta una experiencia llevada a cabo en el País Vasco a partir de un proyecto europeo para la enseñanza de segundas lenguas a niños en edades tempranas. En el quinto capítulo el autor parte de la relación entre alumnos para el aprendizaje de lenguas. En el sexto capítulo se expone la intervención realizada con alumnos de educación infantil en varios colegios de la provincia de Madrid. En el último capítulo se muestra una planificación de los aspectos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la experiencia relatada.

Huete García, C. y Morales Ortiz, V. (2003). Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas. Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. Disponible en: https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=43&IDTIPO=246&RASTRO=c943$m4331,4330,.

Esta publicación se articula en tres partes. En la primera se recogen artículos que profundizan en aspectos concretos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extrajeras a edades tempranas. La segunda se centra en materiales y recursos que pueden ser de utilidad en las clases. En la tercera se recogen experiencias prácticas que se han llevado a cabo en los centros educativos. Las tres partes tienen en común el hecho de haber sido elaboradas por docentes que explicitan las reflexiones acerca de sus experimentaciones.

18.6. Actividades de desarrollo

1. Leer: La enseñanza de las lenguas extranjeras en educación infantil, Revista Aula de Infantil, 13 (2003), disponible en: www.grao.com/revistes/aula-infantil/013-numeros/la-ensenanza-de-las-lenguas-extranjeras-en-educacion-infantil.

2. Escoger, entre las cinco aportaciones que hacen las maestras de educación infantil, la que os parezca más próxima a vuestras creencias acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras. Discutir la selección con otras dos compañeras.

19
Los escolares inmigrantes y las comunidades indígenas: Cambio de la lengua del hogar en la escuela

19.1. Punto de partida: los vehículos y *El pez irisado*

Crónicas de dos pasajes de actividades de clase (cuadros 19.1 y 19.2) llevadas a cabo en contextos con altos porcentajes de escolares inmigrantes.

Cuadro 19.1. Pasaje sobre "vehículos"

Vehículos

Los niños están sentados en grupos de cuatro alrededor de una mesa. La maestra se coloca entre las mesas con una lámina con dibujos de coches, bicicletas, camiones, tractores, motos, aviones y helicópteros. La maestra empieza diciendo que hablará de vehículos. Explica que un vehículo sirve para trasladarse, que permite ir de un lugar a otro y que puede tener muchas formas como las que se ven en la lámina. Va hablando y explica cada uno de los dibujos y su relación con la palabra vehículo. Al principio, los niños y niñas están atentos, pero poco a poco se van desconectando de la actividad. Algunos hablan y la maestra les llama la atención y les dice que escuchen su explicación. Otros, simplemente, se muestran despistados (por ejemplo, miran por la ventana del aula que da al patio de la escuela) y la maestra, mientras va explicando, reclama también su atención a la lámina. La actividad dura alrededor de 15 minutos y, prácticamente, sólo ha hablado la maestra. Las intervenciones del alumnado se han limitado a señalar algún dibujo y decir "un coche" o "una moto".

Cuando la actividad se acaba. La maestra pide a los alumnos que dibujen un vehículo. Una de la niñas, de habla soniké, empieza a dibujar a su familia. El observador reclama su atención y le dice que debe dibujar un vehículo. La niña continúa con su dibujo y, a la vez, explica al observador quienes son los diferentes personajes. Al poco tiempo, viene la maestra y le pregunta qué está haciendo. Le responde que está dibujando a su familia. La maestra le dice que está muy bien pero que debe dibujar un vehículo. Cuando la maestra se va, la niña pregunta al observador: ¿qué es un vehículo?

Vila, Siqués y Roig (2006: 136)

Cuadro 19.2. Pasaje sobre "Pez irisado"

Pez irisado

La maestra anuncia que quiere contar el cuento del "pez irisado". Pero antes de empezar dice que ella sabe que algunos niños y niñas de la clase ya lo conocen. Una parte del alumnado afirma que sí. La maestra pide que, antes de empezar su relato, alguien explique el tema del cuento. Una niña dice que "el pez no tiene amigos"; un niño, que "el pez está solo" y así unos cuantos más. La maestra toma la palabra y pregunta: "¿Qué quiere decir irisado?". Rápidamente una niña responde: "Que tiene luz". La maestra enseña la primera lámina en la que se ve un pez luminoso rodeado de otros peces y explica el significado de la palabra "irisado" relacionándola con las escamas del pez. La maestra lee la primera lámina, donde dice que "los peces viven en el océano y que hay un pez irisado que ilumina el fondo del mar". Después pregunta el significado de la palabra "océano". Un niño y una niña responden rápidamente: "el fondo del mar". La maestra pide al conjunto de la clase si está de acuerdo con esta explicación. Unos niños dicen que sí y otros, que no. Entonces la maestra pide a los que han dicho que no, que expliquen su respuesta. Un niño dice que "el océano" y "el mar" son lo mismo. La maestra retoma esta respuesta, explica el significado de la palabra "océano" y muestra la diferencia entre "el océano" y "el fondo del mar". A continuación la maestra pregunta por el significado de la palabra "tornasolado". Una niña dice que "el pez tiene envidia" y, poco después, otra niña dice que "cuando les toca el sol (a las escamas), se iluminan. La maestra incorpora esta producción a su discurso y explica el significado de "tornasolada".

Ignasi Vila, Carina Siqués (2005)
Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola
Articles de didáctica de la llengua i la literatura, 38 (29-37)

19.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Hemos acudido a los relatos del desarrollo de estas dos actividades de clase porque ilustran dos perspectivas contrapuestas de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares y de la lengua *inicial* para unos y *adicional* para otros, a través de la cual se formalizan estos contenidos

En la primera actividad observamos que la maestra monopoliza la palabra y no contempla la posibilidad de compartirla con los alumnos. Para los escolares cuya lengua coincide con la de la maestra, la reiteración de este modelo de docencia puede ser problemática desde algunos puntos de vista. Por ejemplo, no permite que contrasten sus conocimientos previos con los que la maestra aporta, cosa que, sin duda, mejoraría sus saberes sobre el tema y sobre los conocimientos lingüísticos para referirse a él.

Pero para los alumnos con una lengua familiar distinta de la de la escuela, esta práctica es absolutamente contraindicada porque el monólogo de la profesora no les permite dar cuenta de sus dificultades de comprensión lingüística. En este caso, por ejemplo, vemos que estas dificultades son tan graves que conducen a la desconexión de lo que está ocurriendo en el aula.

En la segunda crónica nos encontramos, en cambio, con una situación muy distinta porque, después de anunciar que va a contar un cuento, la maestra inicia un diálogo con los niños. En el cuadro 19.3 recogemos, de modo esquemático, cómo se desarrolla este

diálogo dirigido por la maestra:

Cuadro 19.3. El pez irisado

Líneas texto	*Maestra Alumnos*	
1	M1	La maestra quiere contar el cuento de *El pez irisado* y sabe que algunos niños lo conocen.
2	A1	*Algunos niños responden afirmativamente.*
3	M2	La maestra pide que expliquen el tema del cuento.
4	A2	*Algunos niños explican cosas acerca del cuento.*
5	M3	La maestra pregunta acerca del sentido de "irisado".
6	A3	*Una niña: "que tiene luz".*
6	M4	La maestra muestra una lámina con un pez luminoso…
8	M5	… y explica el significado de "irisado".
9	M6	La maestra lee la primera lámina.
10	M7	Pregunta el significado de "océano".
11	A7	*"Océano es el fondo del mar".*
11	M8	La maestra pregunta acerca del acierto de la respuesta A7.
12	A7	*Respuestas contradictorias.*
13	M8	Pregunta a los que no están de acuerdo con A7.
14	A8	*Respuesta: "El océano y el mar son lo mismo".*
14	M9	Retoma A8 y explica el significado de "océano".
16	M10	Pregunta el significado de "tornasolado".
17	A10	*Respuestas acertadas y respuestas erróneas.*
18	M11	Explicación del término "tornasolado".

Al inicio del pasaje de la crónica (líneas 1 y 2) la maestra anuncia qué tipo de actividad van a llevar a cabo. Con ello, invita implícitamente a los escolares que conocen el cuento a recordarlo y a explicitar sus conocimientos previos. Seguidamente (líneas 3 y 4) pregunta por el tema del cuento y los escolares le dan algunas respuestas. La maestra continúa el diálogo (líneas 5 a 8) y pregunta por el sentido de un término y, ante las respuestas imprecisas, recurre a una imagen y a una breve explicación. En el paso siguiente inicia la lectura del texto que acompaña la imagen anterior (líneas 9 a 11) y pregunta por el significado del término "océano". Las respuestas erróneas a esta pregunta dan lugar a dos tandas de preguntas (líneas 11-12 y 13-14) que acaban, finalmente, con una respuesta acertada y una explicación de la maestra acerca del significado de la

palabra "océano". Finalmente, la maestra pregunta por el sentido del término "tornasolado" y, después de las respuestas de los alumnos, algunas acertadas y otras erróneas de los escolares, precisa el sentido de esta palabra.

El planteamiento de la actividad por la maestra a partir de su interacción con los escolares conlleva algunos beneficios muy importantes: el primero, la participación de los niños en la tarea, hecho que refuerza su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; el segundo, el control de los conocimientos de los escolares sobre el contenido de la tarea y sobre la producción lingüística a través de la cual la tarea se lleva a cabo; y el tercero, el control de la diversidad de los escolares.

19.3. Saberes de referencia: la alfabetización en contextos especiales

En algunas ocasiones el *cambio de lengua* entre el hogar y la escuela es inducido voluntariamente en la comunidad educativa para conseguir unos objetivos determinados en la formación lingüística de los escolares: el aprendizaje simultáneo de dos lenguas. Aquí nos referiremos a aquellos casos en los que la escolarización en una lengua distinta de la familiar es debida a factores que se imponen a los escolares y sus familias: en primer lugar, la emigración a países con lenguas distintas de las de los inmigrados y, en segundo lugar, a la escolarización en una lengua distinta de la propia en las comunidades indígenas con lenguas poco prestigiadas, con relativamente pocos hablantes y a veces sin escritura.

19.3.1. Inmigración y enseñanza de lenguas en educación infantil en programas monolingües y bilingües en España

El porcentaje de alumnos inmigrantes en el sistema educativo español, según los "Informes de la evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español", creció muy rápidamente desde el año 2000 (1,5%) hasta el 2010 (10%), y se ha estancado a la baja a partir de esta fecha (8,9% en el año 2012). El hecho de que este porcentaje sea relativamente pequeño no quiere decir que estemos ante una cuestión menor: en primer lugar, porque en términos absolutos se refiere a más de seiscientos mil escolares; en segundo lugar porque, más allá de los vaivenes de las crisis económicas, muy probablemente el fenómeno de la globalización no solo no remitirá, sino que se intensificará y, con él, la tendencia a la interconexión mundial en todos los ámbitos: también en el de las migraciones humanas. Por lo tanto, este fenómeno probablemente continuará constituyendo un problema importante en el ámbito educativo.

Entre las nuevas situaciones de *cambio de lengua*, los programas de inmersión deben hacer frente a nuevos retos, a causa de las cuestiones siguientes:

1. En la inmersión el *cambio de lengua* es una opción escogida voluntariamente por el entorno familiar de los escolares y programada por la institución escolar, que conoce los requisitos sociales que deben cumplirse y los requisitos didácticos que deben activarse para que se desarrolle adecuadamente y constituya un beneficio para los alumnos. Por el contrario, en la inmigración el cambio de lengua no es optativo, sino obligatorio, y su programación escolar está diseñada no tanto desde la perspectiva del beneficio que se sigue de una propuesta muy conocida y estudiada, como del planteamiento de propuestas paliativas para aminorar las dificultades muy importantes con las que sabemos que se encontrarán los escolares y los centros a los que asisten.
2. En la inmersión el profesorado conoce perfectamente las dos lenguas que se utilizan y se aprenden en la escuela. En cambio, en las situaciones de inmigración el profesorado no conoce las lenguas de los alumnos. Este hecho tiene unas consecuencias importantes en dos ámbitos. El primero es la imposibilidad de la compresión lingüística mutua, aunque el profesorado muestre una gran proximidad emocional a sus alumnos y tenga muy buena formación; este hecho constituirá un problema relevante tanto para los discentes como para los docentes. El segundo es que el desconocimiento de la lengua de los alumnos no permitirá al profesorado conocer el grado de proximidad o de lejanía entre las dos lenguas y prever aquellos aspectos diferenciales que puedan ser más difíciles para los escolares.
3. El hecho de que la lengua del hogar no tenga ningún espacio ni función en la escuela constituye un problema para los escolares extranjeros porque inicialmente dificulta su participación en las actividades escolares, los relega a una situación de inferioridad respecto de sus compañeros autóctonos y desvaloriza su mundo cultural.
4. En los programas canadienses de inmersión los escolares reunidos en las aulas tienden a la homogeneidad lingüística y cultural. En cambio en las situaciones de cambio de lengua debidas a la inmigración, los escolares tienden a la diversidad lingüística y cultural. En España, por ejemplo, no es extraño encontrar en las grandes ciudades centros escolares con una diversidad lingüística de más de quince lenguas.

Son muy numerosos los estudios que han mostrado las disfunciones que se derivan de estas situaciones de *cambio de lengua* entre el hogar y la escuela, que en términos técnicos se denominan de *submersión* y que pueden conducir a la minorización y la pérdida de la lengua propia, a un aprendizaje costoso de la lengua de la escuela y a una formación lingüística insuficiente que no permita el éxito escolar en la educación primaria.

Vila (2006) presenta tres estudios importantes que muestran la situación de *submersión* que se genera en estos casos. Cummins (1981) comprueba que una muestra de más de mil escolares inmigrantes llegados a Toronto (Canadá) y escolarizados en

inglés había adquirido fluidez conversacional en esta lengua al cabo solo de tres años, pero que al cabo de cinco mostraban todavía unas habilidades de lectura y escritura muy alejadas de las propias de los escolares nativos de su misma edad. En los Estados Unidos, Hakuta (2000) comprueba en escuelas de alto prestigio que el alumnado extranjero tardaba cinco años en equiparar su dominio formal de la lengua oral con la de sus pares de lengua inglesa y entre cuatro y siete años para dominar el inglés académico. Finalmente, Thomas y Collier (1997), en un estudio de cinco sistemas escolares a lo largo de casi quince años, llegan a conclusiones parecidas a las de los dos estudios anteriores y descubren, además, que aquellos escolares que habían recibido anteriormente instrucción en su primera lengua tenían mejores resultados y necesitaban menos tiempo para obtenerlos que sus compañeros.

Cummins (2002) explica estos malos resultados de los escolares inmigrantes con base en la distinción entre los usos conversacionales –aquellos en los que los distintos interlocutores comparten el mismo espacio y el mismo tiempo– y los usos lingüísticos –en los que los interlocutores no comparten ni el contexto temporal ni el contexto espacial–. En estos usos, que son los más típicos de la lengua escrita, el discurso no se construye colaborativamente, sino de manera individual, y la expresión lingüística de los contenidos debe desplegarse teniendo en cuenta un interlocutor no presente.

Es el lento desarrollo de este segundo conocimiento de carácter lingüísticocognitivo la causa de las diferencias entre los alumnos de clases medias escolarizados en su primera lengua (o en las lenguas de sus programas de inmersión) y los alumnos inmigrantes, cuyas lenguas familiares no son reconocidas en la escuela, no son usadas en el hogar más que a nivel de los usos conversacionales y no están suficientemente desarrolladas para constituir un instrumento para el aprendizaje de los contenidos curriculares.

En el desarrollo de la primera lengua se produce, de manera inherente, un primer desarrollo del conocimiento sobre el mundo y de las capacidades de interacción con los interlocutores humanos. Cummins habla de la importancia de este hecho y de la conveniencia de trabajar en la educación infantil para la consecución de un buen desarrollo en la primera lengua de las capacidades: de denominación del entorno, del uso de la lengua para un abanico amplio de funciones (preguntar, afirmar, narrar…) y del procesamiento del lenguaje no contextualizado (la comprensión de la lectura oral de un cuento por la maestra, por ejemplo). El cumplimiento de estos requisitos constituye una base importante para el éxito de la introducción temprana de una segunda lengua.

En este sentido, parece que la formación lingüística de los escolares de infantil de familias inmigrantes debería llevarse a cabo teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

– Es sin duda muy importante que estos escolares continúen hablando sus lenguas de origen en el hogar para un abanico amplio de funciones en usos estrictamente conversacionales, en usos monologales orales y en usos propios de la recepción oral de la lengua escrita. Las habilidades aprendidas o reforzadas en estas prácticas podrán ser reutilizadas en el uso de la lengua escolar y facilitar así su aprendizaje.

– Es interesante, también, si existe la posibilidad de llevarlo a cabo (a través del mismo centro escolar, de asociaciones de padres, etc.), la creación de espacios paraescolares para la enseñanza o el simple uso de la lengua familiar no presente en la escuela. Esta práctica podría ser factible, sobre todo con las lenguas con más hablantes (el árabe, el bereber o sus dialectos), dada la cantidad de escolares que los tienen como lenguas del hogar. Sin embargo, el problema será, en multitud de ocasiones, que difícilmente podrán llevarse a cabo estas prácticas para la totalidad de los escolares, dada la gran diversidad de sus lenguas familiares.
– La escolarización inicial de estos escolares se mueve entre dos polos problemáticos: su incorporación a las aulas en las que se mezclarán con los escolares autóctonos o su inclusión en aulas especiales (aulas de acogida) con la intención de que reciban una enseñanza intensiva de la lengua de la escuela. La primera opción tiene, sin duda, la ventaja de la convivencia con los nativos que hablan la lengua de la escuela, pero tiene también, sin duda, el inconveniente de conllevar los problemas propios de la submersión o bilingüismo substractivo. Con la segunda opción ocurre lo mismo que con la primera, pero a la inversa. Por este motivo, la planificación del trabajo conjunto y del trabajo separado de los escolares autóctonos y no autóctonos no admite patrones rígidos, sino que debe regularse en función de las situaciones particulares que se presentan en cada momento.
– El núcleo del problema de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, especialmente en la primera escolarización, no está en los aspectos estrictamente lingüísticos, sino en los afectivos: la actitud hacia la propia lengua y hacia la lengua de la escuela y la motivación para usarlas constituyen factores fundamentales. Es decir, no puede aprenderse la nueva lengua si este hecho es vivido como una agresión a la primera; y tampoco se aprenderá si no se usa para objetivos que interesen a los escolares. Esto quiere decir que, en términos generales, la institución educativa debe velar por que haya una relación fluida y positiva entre la escuela y las familias de los escolares inmigrantes y por que su bagaje cultural y lingüístico, en el sentido más amplio de estos términos, constituya un objeto de atención y sea valorado en la escuela.

19.3.2. La alfabetización en lenguas indígenas

La problemática de lo que hasta aquí hemos comentado acerca del cambio de la lengua del hogar en la escuela tiene su versión particular en el fenómeno de las comunidades indígenas en los cinco continentes. Tomaremos aquí como referencia para nuestro comentario el caso de las comunidades indígenas del ámbito hispanoamericano. Es sabido que la Corona española ocupó estos territorios a finales del siglo XV y que, a lo largo de tres siglos, la inmensa mayoría de sus pobladores originales fueron aniquilados, en unos casos, y esclavizados, en otros. En el primer cuarto del siglo XIX, en lo que algunos han considerado una guerra civil entre españoles, los residentes en América y los residentes en la península ibérica, se libran las guerras de secesión que dan lugar a la

independencia de los nuevos países hispanoamericanos respecto de la Corona española. Este cambio político no tiene prácticamente ninguna incidencia remarcable en la vida de las comunidades indígenas. El resultado es que en nuestros días estas comunidades repartidas en los distintos países siguen constituyendo normalmente minorías pobres enclavadas en zonas rurales y escasamente alfabetizadas.

Los esfuerzos que se han llevado a cabo desde las instituciones estatales e internacionales para evitar la marginación de estas comunidades y conseguir su integración con voz propia en la vida de los distintos países en los que están incardinados tienen como punto de referencia fundamental la extensión y la consolidación de la alfabetización tanto de los niños como de los adultos.

El acuerdo acerca de esta necesidad ha planteado algunas disyuntivas sobre los criterios que hay que tener en cuenta en la manera de colmarla. Una primera es el papel que deberían tener en ella las lenguas indígenas. Algunos alegan razones "prácticas" para apartarlas del sistema educativo porque en muchos casos se trata de lenguas ágrafas con relativamente pocos hablantes, algunos de los cuales hablan también el español. Sin embargo, instituciones culturales nacionales de diferentes países e instituciones mundiales, como la Unesco, dan por sentado que es fundamental para los aprendientes que no sea así. Y esto es así porque la alfabetización, además de su funcionalidad en la ampliación de las capacidades de comunicación de los hablantes, y en tanto que factor consolidador de un idioma, tiene un papel fundamental como agente cohesionador de los grupos humanos que lo hablan.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que la mayoría de estas lenguas son ágrafas y que aquellas que no lo son tienen un volumen de documentos escritos muy reducido si lo comparamos con el de la lengua española, lengua de la Administración y de la mayoría de la población, que es más o menos conocida por un amplísimo porcentaje de la población indígena. La alfabetización, pues, deberá en muchos casos ir de la mano de la consolidación de un sistema de notación de la lengua por parte de las instancias responsables de los programas.

En segundo lugar, las instituciones alfabetizadoras proponen en muchos casos la enseñanza de la lectura y de la escritura como un proceso de desarrollo de las capacidades cognitivas que orientan desde una perspectiva antropológica hasta la consolidación de las particularidades culturales de la comunidad. Este proceso, que se inicia en el uso oral de la lengua propia para los usos conversacionales, primero, y monologales, más tarde, continúa con el uso de la lengua escrita para la recopilación y la solidificación de los conocimientos acerca de la historia y de la cultura de la comunidad.

En tercer lugar, y en contra de la inercia dominante de la educación monolingüe en español, se abre camino a una alfabetización planteada desde la perspectiva del bilingüismo. La lengua inicial de los niños de las comunidades indígenas es en un unos casos el español y en otros la lengua de la comunidad. Normalmente se propone que la primera alfabetización se lleve a cabo en la lengua inicial y que posteriormente se introduzca la segunda (el español). La adopción de una perspectiva de formación lingüística en dos lenguas es clara y se sustenta fundamentalmente en los estudios

canadienses de la segunda mitad del siglo XX.

19.4. Conceptos clave

– Lenguas indígenas: lenguas originadas y desarrolladas en América, África, Asia y Australia desde el primer poblamiento humano hasta la llegada de los colonizadores, principalmente, europeos.
– Bilingüismo/plurilingüismo aditivo (inmersión) o substractivo (submersión): situación en la que una constelación de factores socioculturales, afectivos, pedagógicos, didácticos, psicolingüísticos y lingüísticos debidamente conjugados conduce a la educación multilingüe a unos resultados positivos en el aprendizaje de las lenguas y de los contenidos curriculares.
– Lengua minorizada: lengua que ha sufrido marginación, persecución o prohibición en algún momento de su historia y que, por ello, ha perdido ámbitos de uso en un territorio.
– Competencia cognitivo-lingüística: conjunto de operaciones a través de las cuales se da forma lingüística al conocimiento del mundo en tareas como describir, definir, explicar, justificar, argumentar, etc., en el ámbito de los usos lingüísticos propios de los diferentes géneros de texto.

19.5. Para saber más

Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración, Cultura y Educación, 18 (2), 127-142.

En este artículo se discuten las relaciones entre lengua, escuela e inmigración con un énfasis especial en los factores implicados en la adquisición de la lengua de uso escolar. Se comenta el rol de la lengua inicial de los alumnos inmigrantes como uno de estos factores y se discuten las causas que dificultan su aprendizaje. Finalmente, se abordan las nuevas necesidades de los sistemas educativos para hacer frente a los retos que plantea la educación intercultural.

Schmelkes, S. (2007). La alfabetización en el medio indígena: algunas reflexiones y algunas pistas. Seminario "La alfabetización en el siglo XX". Fundación Santillana. Buenos Aires, 7 de septiembre de 2007. Disponible en: www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Alfabetizacion%20EN%20EL%20

Artículo en el que, con base en la realidad de México, se presentan las dificultades para la alfabetización de las comunidades indígenas en Latinoamérica y los criterios en los que deberían fundamentarse los programas para su desarrollo. En cuanto a las primeras, se incide en la importancia de la codificación de las lenguas ágrafas y de su mantenimiento en la escuela. Y en cuanto a los segundos, se remarca la conveniencia de un modelo escolar bilingüe.

Ferreiro, E. (1989). Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México: Siglo XXI.

Exposición de experiencias de alfabetización innovadoras (de Argentina, Brasil, México y Venezuela) cuyo foco de atención se centra en aquellos niños que, aunque tienen acceso libre a la escuela pública, permanecen poco tiempo en ella: "No nos interesa saber cómo puede alfabetizarse mejor a quienes de todas maneras se alfabetizan, sino saber cómo puede alfabetizarse mejor a quienes, luego de pasar algún tiempo en la escuela pública, terminarán engrosando las filas de los analfabetas del futuro".

19.6. Actividades de desarrollo

1. García, F., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación". Revista de Educación, 345 (23-60). Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre345/re34502.pdf?documentId=0901e72b81237199.

   En este artículo se lleva a cabo una revisión de la investigación realizada entre los años 2000 y 2008 acerca de la escolarización de los niños inmigrantes en España en cuanto a: a) los programas de acogida y las disposiciones especiales para la recepción de estos escolares; b) la enseñanza de las lenguas de la escuela y de las lenguas familiares no escolares; y c) los aspectos exitosos y los problemáticos de estas políticas educativas.

   – Leer los apartados a) y c) o b) y c), discutir su contenido con una compañera y contrastar por escrito las conclusiones con las experiencias de la inmigración en la realidad escolar vividas.

2. López, L. E. y Hanemann, U. (eds.) (2009). Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina. Unesco, UIJ, GTZ. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf.

   Este libro, dedicado a la América Latina y publicado bajo la tutela de la Unesco, pretende ser una reafirmación del derecho de todos los pueblos indígenas y minorías étnicas al acceso a todos los niveles y formas de la educación pública. En él se postula que, para poder responder a las necesidades de estas sociedades multiétnicas y pluriculturales, esta educación debe articularse a partir de proyectos multilingües que tengan como eje central la alfabetización en las lenguas indígenas. Su contenido se organiza en tres apartados principales: una introducción, siete capítulos dedicado a un país latinoamericano cada uno (Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú) y un colofón, en el que se plantean unas conclusiones.

   – Leer la introducción (pp. 19-22) y el inicio del colofón (pp. 415-418).
   – Escoger dos de los quince puntos que se desarrollan entre las páginas 418 y 428.
   – Comprobar cómo aparecen los temas de los puntos escogidos en en el apartado "Conclusiones" o "Recomendaciones" de uno de los países de los capítulos I a VII.
   – Intercambiar vuestras observaciones con las de otros compañeros.

20
El diálogo entre los textos literarios

20.1. Punto de partida: carta a mi abuela

Querida abuela:

¿Cómo estás? Sigo pasándomelo superbien en estas vacaciones. Un pueblo que me parecía aburrido, pero la verdad es que no paro de hacer cosas.

Tengo un grupo de amigas con las que hago muchísimas excursiones. Nos reímos mucho, porque hemos descubierto que en el patio de la escuela habíamos jugado a los mismos juegos, pero que algunos son diferentes. Yo les he enseñado Don Federico *y* En la calle de la bomba redonda, redonda. *Y ellas me han enseñado uno rarísimo que se llama* Miniquituli. *Es divertidísimo, porque la letra no quiere decir nada; solo son palabras raras y hay que hacer unos gestos tremendos. Aunque ya soy un poco mayor para estos juegos, la verdad es que me reí muchísimo.*

Ahora que estamos en fiestas, ha habido bailes, fuegos artificiales, juegos en la plaza. Han montado un teatro y he llevado a los pequeños a ver "Los tres cerditos" y "La bella durmiente". Mi prima se vistió de Cruella de Vil y los pequeños, de dálmatas. ¡Ganaron el primer premio! Se enfadaron mucho los que se habían vestido de Peter Pan y los niños perdidos, que se pensaban que iban a ganar el premio a los grupos. También han montado un tiovivo y cuando te vea te enseñaré una foto en la que salimos todas: yo montada en un Bambi y los pequeños en un enanito de Blancanieves.

Como ayer llovió, nos fuimos al centro comercial que hay cerca del pueblo; estaban poniendo Toy Story 3, que ya la he visto cien veces, pero me metí a verla. A la salida, mira qué listos son, vendían los muñecos y camisetas con las caras del sheriff *Woody y de Buzz Ligthyear.*

Al día siguiente seguía lloviendo y la verdad es que empezamos a aburrirnos un poco. Repasé los CD que había en la casa y los he visto todos. A los pequeños les pusimos Nemo, y nosotros, con el ordenador, estuvimos jugando a un videojuego de Harry Potter, pero también me lo sé de memoria. Juan no se quiso unir a nosotros, porque se pasó la tarde con su móvil obsesionado con una app *que lo tiene medio tonto. Al final nos pusimos a ver las fotos del año pasado en Eurodisney. Me vi muy pequeña en la foto que me hice junto al gato de Alicia en el País de las Maravillas!!! Tú estabas guapísima en la puerta de la casa de Gepetto, junto a Pinocho. Por cierto, aquí hay una señora que te conoce de cuando erais pequeñas. Les cuenta unos cuentos a los pequeños increíbles, que no sé de dónde los saca: ayer contó uno terrorífico sobre un muerto que subía la escalera de una casa. Los niños chillaban. Y cuenta una Blancanieves muy rara: al final salen cosas muy cochinas. Mi madre le dijo que esto no eran cuentos para niños y ella le dijo que siempre se habían contado así en el pueblo, y que no había que tener tantos remilgos. También sabe muchas canciones, y las canta mientras tiende la ropa. Ayer cantó una preciosa: "Mi niña se fue a la mar/ a buscar olas y chinas/ pero se encontró de pronto/ con el río de Sevilla". Debe ser otra cosa de las del pueblo… Y no sabes cómo camela a Iván para que se acabe las sopas: le dice unas poesías que el niño abre la boca y se lo traga todo. Y luego le duerme con canciones: "A la nanita, nana, nanita ea, el niño tiene sueño, bendito sea". Hasta me emociona oírlo…*

Hoy ha vuelto a salir el sol y desde la biblioteca han organizado un juego de pistas por el río

sobre un libro que se llama "La isla del tesoro". La bibliotecaria nos explicó que montaríamos dos bandos: los de la Hispaniola (que son "los buenos") y los de Jim Hawkins ("los malos"). Como ves, no paro de hacer cosas. Me preocupa que no he podido leer ninguno de los libros que nos recomendaron en el colegio para estas vacaciones. El año que viene me toca 6.º y me parece que vamos a tener que leer muchos más.

Bueno, me despido ya. No estoy acostumbrada a escribir cartas en papel y me duele el dedo.

Un abrazo de tu nieta,
María

20.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica

Esta carta, totalmente ficticia, nos puede servir como muestra de las formas en que la literatura infantil está presente en la vida de los niños en muchas ocasiones. Está en sus juegos, en sus horas de comer, en sus vestidos, en sus películas. En suma, rodea su vida. Forma parte de su entorno de referencias, y se nos hace difícil concebir un mundo de niños en los que las diferentes formas de comunicación cultural no cuenten con el imaginario, el sistema conceptual, la forma de conocimiento que aporta la literatura infantil y juvenil.

Y todo esto sucede sin que, en la mayoría de los casos, medie la letra escrita. Cuando están recordando los juegos de patio, no tienen ninguna noción de que están "viviendo" literatura. Tan poca como el niño al que la abuela encandila con sus poesías, o le hace dormir, que no es consciente de que está dando sus primeros pasos en el mundo de su cultura. Quizá tampoco cuando escuchan los terroríficos cuentos con muertos vivientes que luego encontrarán en películas de zombis que adoran los adolescentes. Tampoco saben que lo que canta la abuela mientras tiende la colada es un poema de Federico García Lorca, a quien tanto entusiasmaba la lírica popular y las canciones para niños…

Juegos, juegos, juegos…, disfrazarse, montar un juego de pistas, montar en el tiovivo: *Bambi,* escrito por Felix Salten, es un muñeco de feria. *La sirenita,* escrita por Hans Christian Andersen, es un disfraz. *Pocahontas,* la leyenda americana, ha ganado el primer premio. *Peter Pan,* de James Barrie, aparece en el segundo premio de los grupos disfrazados, así como *Los ciento un dálmatas.*

Juegos que constituyen un universo entero. La foto tomada en "el gato de Alicia" nos conduce a la enigmática obra de Lewis Carroll, y la casa de Gepetto, al *Pinocho* de Collodi, que parodiaba los libros de niños ejemplares. Son dos estaciones en un paseo inmerso en literatura, los parques temáticos que crean la ilusión –acertadamente o no– de sumergirse en el mundo de la literatura o el cómic…

Tampoco, quizá, asociarán a la literatura la cantidad de imágenes audiovisuales o táctiles que los rodean. El cine infantil se nutre de la literatura para niños desde sus orígenes. Y a veces crea un viaje de ida y vuelta: los guiones, los personajes y los temas que nacieron como guion cinematográfico se convierten en libros, cómics. Y todas estas imágenes acaban constituyendo objetos de consumo: platos, vasos, camisetas, mochilas,

gorros, maletas, muñecos de peluche o de plástico. O dando lugar a un juego de mesa. O, ahora, a juegos de ordenador, webs y blogs para que los niños, como dice Lluch (2003), sigan inmersos en el mundo literario, que, lejos de estar acotado a las páginas de papel, se expande hasta el infinito. Siguen viviendo con sus héroes, en su mundo cuando comen, cuando van al colegio, cuando se ponen el pijama…

E incluso, sin que medie el concepto "literatura". Cuando están leyendo libros de conocimientos, o manipulando un libro-juego, como *Wally,* o aproximándose a una biografía, como en el caso de Einstein, o un documental sobre ciencias, los niños están tomando libros infantiles que no son literatura, pero que buscan un discurso explicativo y gráfico que también los ayuda en su itinerario lector.

20.3. Saberes de referencia

Este apartado lo constituyen cuatro grandes bloques. En el primero se plantea si son válidos los tres grandes grupos de la literatura: narrativa, poesía y teatro, para la educación infantil. En el segundo se reflexiona sobre cómo los niños pequeños disfrutan de la literatura sin saber qué es la literatura. En el tercero se recuerda la necesidad de la mediación para vivir y aprender literatura, y en el cuarto y último se dan unos consejos para la biblioteca de infantil.

20.3.1. Géneros literarios ya desde la primera infancia

Basándonos en la teoría literaria clásica, narrativa, poesía y teatro son los grandes grupos en que se divide la literatura. Pese a que en la época moderna se tiende a la disolución, mezcla o ruptura del concepto de género, este sigue siendo un sistema de clasificación válido para todos los textos literarios.

Esta clasificación, ¿es también válida para la literatura infantil de 0 a 6 años? Así lo creen diversos estudiosos, quienes parten de la idea de que lo que define la literatura infantil y juvenil (LIJ) son tres factores: uno, su condición de lenguaje literario; dos, su ficcionalidad; y tres, el hecho de que sus producciones se ajustan a los cauces de los géneros habituales en la literatura para adultos (Sotomayor, 2000). Estos géneros se aprenderán a reconocer de una manera intuitiva, a una edad muy temprana, cuando los pequeños lectores no posean aún un lenguaje literario para caracterizarlos. Los cauces que los acogen –a los géneros– se convierten pronto en un camino por el que transitar en la lectura. "Un género va a tener, por tanto, unos propósitos, unos objetivos que son plenamente identificables por la comunidad sociolingüística" (Albentosa y Moya, 2001). También Colomer (1999), al presentar las funciones básicas de la literatura infantil, menciona el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos (cabría añadir también los dramáticos), y da por sobreentendido que estas son las formas esenciales de enunciación y estructuración del discurso literario, con todo tipo de variantes y de subgéneros.

Cabe recordar que la narrativa se considera el género rey, con el peligro de considerarla en exclusiva. De 0 a 6 años se explican los primeros cuentos, se hojean los primeros libros –con o sin texto– en los que aparecen los cuentos "de toda la vida" (es decir, los clásicos, sean populares o de autor). Hay, en las vidas de los pequeños, muchos cuentos, pero a veces se tiene la sensación de que solo existen cuentos (es decir, narrativa) cuando en la primera infancia existen otras formas de comunicación literaria esenciales.

Esta afirmación es crucial en el caso de la poesía en educación infantil. Los primeros contactos del niño –bebé– con la literatura son a través de la poesía. Cuando a un niño se le canta una nana, está entrando en la poesía de una forma completamente integrada en su crecimiento, su desarrollo, su afectividad, su relación con el adulto. Asimismo, lírica será lo que ejercite cuando empiece a girar sus manitas ("cinco lobitos tiene la loba"), cuando le canten canciones sentado en la falda del adulto ("aserrín, aserrán, maderitos de San Juan…") o cuando empiece a jugar al corro de la patata ("comeremos ensalada, naranjitas y limones"). Otros juegos tienen como objetivo el propio lenguaje: desde las onomatopeyas con las que subrayan narraciones y poemas a las adivinanzas, sus primeros juegos de ingenio, pasando por las retahílas, los juegos encadenados acumulativos (tanto en narrativa como en poesía) donde se pone a prueba la memoria, la rapidez y, por supuesto, el humor.

¿Y qué decir del teatro? Muchas de las canciones o juegos que se proponen en la primera infancia tienen un componente dramatúrgico esencial: las canciones se acompañan de gestos, de movimientos, de asunción de roles, en los que el niño está iniciando una especie de juego actoral. Diversos autores han insistido en la difícil división entre el juego simbólico, las primeras dramatizaciones y los primeros juegos dramáticos (Tabernero, 2005; Tejerina 1994).

Pero hay un segundo aspecto en el aprendizaje teatral. El aprendizaje dramático infantil debe contemplar no solo el papel actoral del niño en las representaciones dramáticas (que, en muchos casos, son fragmentos líricos o adaptaciones de narrativa), sino su papel fundamental en cuanto al espectador. En la etapa infantil se halla el origen de la educación del espectador, cuestión crucial y muy descuidada en la educación literaria. De 0 a 6 años se oyen cuentos narrados y seminterpretados por los mediadores (en esta etapa se prodiga especialmente la "hora del cuento", por ejemplo). De 0 a 6 años los niños asisten a las primeras representaciones teatrales, bien sea a cargo de actores, bien sea a cargo de teatro de títeres, marionetas, objetos o, más ampliamente, de teatro visual. De 0 a 6 años se inicia la comunicación teatral entre el texto y el espectador infantil (Díaz-Plaja y Prats, 2013).

20.3.2. Saber literatura… ¡sin saberlo!

En primer lugar, los estudios de folclorística hace tiempo que atienden a las formas de llegada de un texto a su receptor. Pelegrín (2004) y otros recuerdan que muchos de los

textos tradicionales infantiles van estrechamente ligados a actividades de los niños: comer, dormir, hacer cosquillas, caminar, aprender a conocer su cuerpo… Y, por encima de todo, están vinculados al juego. Una nana, un juego de falda o un juego de señalar partes del cuerpo no son percibidos por los niños – ni más adelante por los futuros docentes– como literatura, sino como una serie de manifestaciones ligadas al esquema corporal y a la socialización. Y lo es, como saben los estudiosos del folclore, y en algunos casos hundiendo sus raíces en lo más profundo de la lírica tradicional oral.

Esta oralidad puede darse a dos niveles: con el niño como oyente y con el niño como agente. El niño que escucha un cuento, una canción, unas rimas está adquiriendo unos saberes literarios que quizá jamás vea escritos en un libro. Asimismo, en esta oralidad, el receptor interactúa con el emisor –que canta, recita o explica– e interviene en el cuento, preguntando, asombrándose o manifestando cualquier otra emoción, lo que puede llevar al narrador a modificar o enfatizar alguna parte. En otros casos, los niños interactúan con sus semejantes a base de juegos en los que se canta y se realizan diferentes acciones. Esta actividad era una de las vías esenciales de acceso a la literatura en las sociedades preindustriales. Hoy, todavía, sigue presente en muchos momentos de la vida de los niños. Resumiendo: la oralización nos provee de un bagaje literario que el niño jamás ha leído, ni ha visto en forma escrita, y que sin embargo ha recibido a través de diversas fuentes sensoriales y receptoras.

En segundo lugar, los medios de comunicación visual y oral –películas, series de televisión, etc.– han vehiculado múltiples historias. De hecho, como dice Lluch (2003), muchos de nuestros adolescentes han construido una idea del esquema narrativo (también podríamos añadir lírico) a base de ver películas o series de televisión. Y no solo los niños; muchos futuros docentes –y profesores en ejercicio– poseen el esquema narrativo o los ejes temáticos de muchas obras literarias a partir de las versiones cinematográficas que han visto en una sala de cine, en la televisión de su sala de estar o en la pantalla de su ordenador mientras viajan.

Interesan tanto o más que el texto las formas de la recepción, que incluyen la multimodalidad de soportes y de formas. Hablamos de alfabetización visual cuando analizamos los procesos complejos por los que un niño comprende la imagen y que, según Durán (2002), pasa a través de la tríada *reconocer, identificarse* e *imaginar*. La misma autora y otros insisten en la necesidad de los enseñantes de comprender estos aprendizajes, de la misma manera que se forman en el conocimiento del proceso de alfabetización letrada. En una línea paralela se muestran necesarios los aprendizajes de la competencia cinematográfica o digital, y todavía más cuando vemos la necesidad de entender y valorar todas las vías de acceso al conocimiento –y en concreto a la literatura– que tenemos a nuestro alrededor (Ambrós y Breu, 2011).

En tercer lugar, la peculiaridad del libro infantil ha llevado desde siempre, y en especial en los últimos años, a un aumento exponencial de la ilustración como vehículo comunicativo. Esta puede –o no– explicar una historia, evocar un texto lírico o adentrarse en una experimentación libre del autor/artista. Pero lo obvio es que, como vehículo de comunicación literaria o estética, representa retos diferentes de lectura. Los niños que

aprenden a leer –y los adultos que manejan libros para niños– deben conocer y sumergirse en una alfabetización visual, como tantas veces ha recordado Teresa Durán:

> El niño que nace hoy en día será más rico que nosotros si nos esforzamos en fijarnos en las pequeñas cosas que el entorno pone a nuestro alcance: el habla, que es la herramienta para pensar –y que también es la música que da origen al alfabeto–; la vista, ese fenómeno tan difícil y complejo de describir y tan fundamental para conocer, con imágenes el mundo real y para crear, entre los entresijos de la mente, los mundos irreales; y el dedo, que señala, que instrumentaliza, siempre dispuesto a actuar, a hacer, a pulsar, unido a una mano de pequeñas dimensiones que hemos de coger en la nuestra para introducir al niño en este mundo cultural multiforme, en movimiento, plural, cuyas claves poseerá antes de los seis años (Durán, 2002: 16-17).

Por último, la literatura digital y todas las aplicaciones de móviles o tabletas ofrecen una posibilidad de vehicular los contenidos de la LIJ en una forma de leer –el dedo del que nos hablaba Teresa Durán–. Los lectores digitales leen en una pantalla, y, al mismo tiempo, pueden interaccionar con el texto o bien crear una comunidad de conocimiento compartido que los aproxima a las comunidades de oyentes de la antigüedad (Borrás, 2005), que, tras oír las enseñanzas, comentaban, discutían y creaban nuevo conocimiento, igual que el oyente interaccionaba con el narrador en un relato oral o en un juego cantado.

20.3.3. Mediación, presencia, contacto, recepción

Puede decirse que el niño de 0 a 6 años vive rodeado de imágenes, objetos, palabras, canciones, juegos y libros que lo remiten a la literatura infantil, aun cuando él no lo sabe, o no es consciente de ello. Es el mediador el que conoce las fuentes literarias de toda esta cultura infantil que rodea al pequeño, que debe conocerla, calibrarla, saberla analizar y clasificar. Todo mediador debe conocer la literatura infantil antes de aprenderla a transmitir.

También debe ver de qué manera su influencia puede o no ser decisiva en el momento en que esta literatura llegue al niño, y cómo en la construcción del imaginario personal e intransferible de cada lector adulto existe también la forma de mediación sobre cómo adquirió estos saberes. Aquí no solo estamos contando con lo cognoscitivo, sino también con el elemento afectivo, de creación de vínculo. Algunos expertos lo aplican a la lectura compartida con padres, abuelos, maestros, etc., y llaman a este vínculo el "triángulo afectivo adulto-niño-libro".

Las posibilidades receptivas y de comunicación que se han desarrollado a lo largo del siglo XX, y especialmente en el siglo XXI, hacen que este vínculo directo (casi podríamos llamar táctil, sobre todo en la etapa 0-3 años) se vaya diversificando, y que, en muchos casos, el adulto no tenga el menor contacto directo con el niño. Frente a un modelo a), que llamaríamos "directo", existe un modelo b), que llamaríamos "diferido".

De una manera sabia, prudente y de buena observación, el mediador en estas edades tempranas ha de saber combinar las diversas formas de recepción (directa,

diferida) y sumar nuevos horizontes de recepción a los insustituibles que la tradición nos ha legado vía la transmisión oral y la observación conjunta del objeto libro.

20.3.4. Biblioteca en la etapa 0-6

Ya vemos que los niños acceden a la literatura jugando, viendo una película, poniéndose una camiseta, viendo sus dibujos predilectos o acariciando a su peluche predilecto. El mediador debe saber elegir, distinguir, acotar: debe contar con los tres géneros y con las diferentes formas de transmisión. Una biblioteca, sí, pero también una pequeña mediateca y una buena selección de webs.

Sin embargo, hay que ocuparse con especial atención de los libros, porque en la etapa de 0 a 6 años los niños manipulan una variedad de ellos que en etapas posteriores se verá claramente reducida. Tendrán libros de diversas medidas, pequeñitos para el tamaño de sus manos o gigantes para mirar tumbados en el suelo. De trapo y de plástico. De cartón satinado y de papel. Suaves o duros. Con ventanitas que se abren y se cierran o con sorpresas que les saltarán a la cara. Que les expliquen historias o que les hagan reconocer objetos.

Durán (2002) expone los tipos de libros que pueden encontrarse para los primeros lectores: abecedarios y silabarios, imaginarios, rimas, cantinas, canciones y poemarios, cuentos contemporáneos, adaptaciones de cuentos populares, adaptaciones no tradicionales, libros mudos, *pop-up,* documentales o libros de conocimientos, cuadernos de actividades, y *gadgets* promocionales y publicaciones periódicas. Como observamos, en esta clasificación se entrecruzan categorías: un *pop-up* es un tipo determinado de libro que puede vehicular un género (una narración, un poema); en cambio, un cuaderno de actividades o un libro juego se caracterizan por la interacción que van a demandar en el lector. Y esto ciñéndonos a la literatura escrita, excepto en el caso de los *gadgets* promocionales.

Los espacios que ocupan los tipos de libros y los géneros son especialmente difíciles de deslindar en la etapa de educación infantil. En esta edad lectora, la oferta editorial tiende a superponerlos. Muchas series destinadas a la primera infancia utilizan la fórmula del hilo conductor narrativo –con personaje reconocible– para acercar a los más pequeños a universos realistas (podría ser el caso de los libros de Teo o de los libros de Helen Oxenbury, por ejemplo), o bien a los mundos imaginarios (podría ser el caso de los libros de las Tres Mellizas). Hay otros –en la oferta editorial destinada a 0-6 años– en los que el tipo de libro y el género presentan una amalgama difícil de ubicar en un único apartado. Veamos algunos ejemplos. ¿Qué sería un cuento, narrativo, obviamente, que al mismo tiempo es un libro-juego con múltiples ventanitas para abrir y lengüetas para estirar? ¿Qué calificación le damos a un *pop-up* que reproduce poemas? ¿O a un libro sin texto que no forma parte del mundo narrativo? Un álbum, ¿es un género literario o un tipo de libro? Por el contrario, un imaginario, ¿a qué género literario puede pertenecer?

Así pues, cuidado con identificar los materiales de lectura de los más pequeños con

libros simples, "con poca letra", de dibujos muy claros, que se comprendan a la primera… Teresa Colomer expone sus criterios para que la biblioteca de la etapa 0-6 ofrezca variedad, calidad y retos de lectura. Destacamos algunos de ellos:

– Libros más visitados (que aporten muchos elementos de observación, de discusión, de interacción).
– Libros más interesantes (que no resulten redundantes u obvios de puro "sencillos").
– Libros más divertidos y menos tiernos (que no respondan al patrón tópico de "mono" y "dulce", sino que aporten algún elemento sorprendente o ingenioso).
– Libros más atrevidos, más complejos (que no sean un puro estereotipo de lo más usual entre los niños).
– Libros que no sean tan didácticos, ni tan transmisores de valores (que no respondan a una búsqueda concreta de un libro que permita "trabajar" tal valor…, hay que descubrirlos).

En suma, Colomer (2001) propone una biblioteca rica, compleja, que plantee en los primeros lectores una serie de preguntas, de incógnitas y de ganas de seguir explorando. Es tarea del mediador proporcionársela y saber interactuar con los libros y con los niños.

20.4. Conceptos clave

– Género literario: una de las formas de clasificación de los textos literarios vigente desde la teoría literaria clásica y que debe mantenerse en la literatura infantil de todas las edades. La narrativa, la poesía y el teatro, como ejes de ordenación de la llamada literatura de imaginación, se homologan como literatura frente a los libros del ámbito del conocimiento, como pueden ser los documentales. En la etapa infantil, en cambio, suele haber libros mixtos de imaginación y conocimientos.
– Tipo de libro: distinguimos aquí entre el género al que pertenece un texto y el tipo de libro en que este texto se ha vehiculado para alcanzar al lector niño. Podemos hablar de álbumes, libro-juegos, imaginarios, etc. Esta es una de las grandes diferencias de la literatura infantil y la literatura general, que suele contemplar una tipología mucho más limitada o concisa.
– Difusión: las formas en que un texto de literatura infantil llega a su destinatario presentan una enorme dispersión de formas, medios, canales y tipo de relación con el mediador. Pueden ser visuales, audiovisuales, de participación directa, de participación diferida, y constituyen uno de los ejes de análisis de la literatura infantil y su destinatario.

20.5. Para saber más

AA. VV. (2009). Ver para leer. Acercándonos al libro álbum. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (2.ª edición).

Un esfuerzo de síntesis muy notable para mostrar en toda su complejidad una de las aportaciones más interesantes de la nueva literatura infantil: el libro álbum. Claves de lectura de imagen, retos para el lector y prejuicios sobre la lectura en las edades tempranas son algunos de los temas espléndidamente desarrollados aquí por diversos especialistas.

Borda, I. (2006). Cómo iniciar a la lectura. Málaga: Arguval.

De una forma muy directa y muy apegada a la práctica de aula, la autora desgrana diversos conceptos sobre la iniciación a la lectura, aplicables a infantil pero también a etapas posteriores. Sugerencias, fórmulas y conceptos muy claros.

Durán, T. (2002). Leer antes de leer. Madrid: Anaya.

Libro de cabecera imprescindible para todo maestro que se inicie en el mundo de la literatura infantil y que tenga como alumnos a niños de las primeras edades. Explicación de los diferentes materiales de lectura, así como de los diferentes conceptos y significados ligados a la palabra leer.

20.6. Actividades de desarrollo

1. Ir a una biblioteca infantil y observar cómo tienen clasificados los libros. ¿Por tipos, por géneros? Acercarse a la sección de "libros sin palabras", ¿están pensados para primeros lectores?
2. Recordar películas para niños que visteis de pequeños. ¿De cuántas habéis leído el libro en que está basada?
   Recordar, también, canciones que cantabais en casa, en el colegio o por la calle, cuando erais pequeños. ¿Sabéis de qué tradición vienen?
3. Revisar cuántos objetos tiene un niño pequeño en su cuarto o en su armario que tengan relación con la LIJ. ¿Cuántos juegos tiene relacionados con la LIJ?

Nota bibliográfica

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por los autores en este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: **www.sintesis.com.**

Las personas interesadas se lo pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

Índice

Anteportada 3
Portada 6
Página de derechos de autor 7
Índice 8
Relación de autores 18
Introducción 21
Parte I. Interacción 30
1. La interacción como fuente de aprendizaje 32
1.1. Punto de partida: Los tres cerditos 33
1.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 34
1.2.1. El espacio, los materiales y las actividades: la arquitectura que permite la participación y la interacción 34
1.2.2. La comunicación y el lenguaje, ejes de la interacción y el aprendizaje 36
1.2.3. El rol de la mediación docente 37
1.3. Saberes de referencia 37
1.3.1. Mediación y aprendizaje 38
1.3.2. Mecanismos para la interacción 39
1.3.3. Acción, comunicación y lenguaje 40
1.4. Conceptos clave 41
1.5. Para saber más 41
1.6. Actividades de desarrollo 42
2. Entornos y actividades escolares que favorecen la interacción 43
2.1. Punto de partida: turismo pedagógico 44
2.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 46
2.2.1. La reflexión sobre la propia acción 46
2.2.2. El interés por promover interacciones de calidad 47
2.2.3. La voluntad de fomentar la actitud activa y reflexiva del aprendiz 47
2.3. Saberes de referencia 48
2.3.1. La didáctica centrada en la actividad 48
2.3.2. Contextos escolares que promueven la interacción, la cooperación y el aprendizaje 49
2.3.3. Espacios y actividades de libre elección 50

2.4. Conceptos clave 52
2.5. Para saber más 52
2.6. Actividades de desarrollo 53
3. Los primeros pasos de la educación literaria 54
3.1. Punto de partida: dos textos para reflexionar 55
3.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 56
3.3. Saberes de referencia 56
3.3.1. Funciones de la literatura en las primeras edades 57
3.3.2. El inicio de la competencia literaria 58
3.3.3. Los primeros pasos del itinerario como lectores 59
3.3.4. Nuevos ámbitos, métodos de aprendizaje, soportes y estrategias para las primeras experiencias de contacto con la literatura 62
3.4. Conceptos clave 63
3.5. Para saber más 64
3.6. Actividades de desarrollo 64
4. Conversar sobre los libros 66
4.1. Punto de partida: construyendo los primeros peldaños de la competencia literaria 67
4.1.1. Aidan Chambers presenta el registro de una sesión, la primera, en una clase de niños de 5 años 67
4.1.2. Conversación entre un grupo de niños de 5 años y la maestra alrededor de la presentación del álbum Siete ratones ciegos 67
4.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 69
4.3. Saberes de referencia 70
4.3.1. Aproximarse a los libros en las primeras edades 70
4.3.2. Todo lo que un libro contiene 72
4.3.3. Dialogar y compartir los libros 73
4.4. Conceptos clave 74
4.5. Para saber más 74
4.6. Actividades de desarrollo 75
Parte II. Recepción 76
5. Los inicios de la conversación oral 78
5.1. Punto de partida: una conversación en el entorno familiar 79
5.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 80
5.2.1. Aspectos del sistema lingüístico 80
5.2.2. Aspectos pragmático-discursivos 82

5.2.3. La intervención del adulto 82
5.2.4. En conclusión 83
5.3. Saberes de referencia 83
5.3.1. La comunicación en la primera infancia 83
5.3.2. Desarrollo de la capacidad comunicativa oral 85
5.3.3. Los estudios sobre adquisición del lenguaje 87
5.3.4. Breve panorama de la competencia comunicativa de los niños hasta los 6 años 89
5.4. Conceptos clave 91
5.5. Para saber más 92
5.6. Actividades de desarrollo 92
6. La lengua oral entre la familia y la escuela 94
6.1. Punto de partida: conversaciones en la familia y en la escuela 95
6.1.1. Una tarde, Ana y sus padres en la casa 95
6.1.2. La mañana siguiente, Ana con su maestra y sus compañeros del grupo de 4 años en la escuela 96
6.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 97
6.2.1. La conversación en la casa 98
6.2.2. La conversación en el aula 99
6.3. Saberes de referencia 100
6.3.1. El contexto de la educación infantil 100
6.3.2. La diversidad sociolingüística 101
6.3.3. Las comunidades de habla en la escuela infantil 102
6.3.4. La lengua escolar: relación y aprendizaje 103
6.3.5. Opciones organizativas de aula y desarrollo de la lengua oral 104
6.4. Conceptos clave 105
6.5. Para saber más 106
6.6. Actividades de desarrollo 106
7. Convivir con entornos alfabetizadores. Los inicios de la comprensión escrita 108
7.1. Punto de partida: el diario de Marta 109
7.2. La mirada del docente: una reflexión desde la didáctica 111
7.2.1. Los libros y la lectura forman parte de la vida del aula 111
7.2.2. Se habla y se comenta habitualmente sobre el lenguaje escrito 111
7.2.3. Los saberes del adulto a disposición de los niños 111
7.3. Saberes de referencia 112
7.3.1. La familia y la escuela como entornos alfabetizadores 113

7.3.2. La interacción con materiales y usuarios 114
7.3.3. La madurez necesaria para el aprendizaje del lenguaje escrito 115
7.3.4. Sin prisas pero sin renuncias 115
7.4. Conceptos clave 117
7.5. Para saber más 117
7.6. Actividades de desarrollo 118
8. La recepción de los medios audiovisuales 119
8.1. Punto de partida: un circuito cerrado de televisión 120
8.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 121
8.2.1. De la fascinación por la pantalla a la educación mediática 122
8.2.2. La experimentación como medio de aprendizaje 122
8.2.3. Juntos veremos la tele. La recepción colectiva 124
8.3. Saberes de referencia 126
8.3.1. La educación mediática y la educación infantil 126
8.3.2. La educación mediática en Europa y la alfabetización múltiple 127
8.3.3. La educación mediática en el aula de infantil 128
8.4. Conceptos clave 129
8.5. Para saber más 129
8.6. Actividades de desarrollo 131
9. La literatura de tradición oral 133
9.1. Punto de partida: el folclore en las escuelas actuales 134
9.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 135
9.3. Saberes de referencia 136
9.3.1. Las composiciones más apropiadas de literatura de tradición oral en la etapa de infantil 136
9.3.2. Las aportaciones educativas de la literatura de tradición oral en la etapa de infantil 139
9.3.3. Pautas metodológicas de la literatura de tradición oral en el aula 142
9.4. Conceptos clave 144
9.5. Para saber más 144
9.6. Actividades de desarrollo 145
10. La biblioteca de aula 146
10.1. Punto de partida: una conversación sobre libros entre maestros 147
10.2. La mirada del docente. Reflexión desde la didáctica 149
10.3. Saberes de referencia 150
10.3.1. El espacio, la organización de los materiales y los objetivos educativos de

la biblioteca de aula
10.3.2. La biblioteca de aula como recurso para favorecer el contacto con los libros 151
10.3.3. La constitución del fondo de una biblioteca de aula para la literatura, la imagen y el conocimiento 152
10.3.4. Una biblioteca para la educación literaria desde las primeras edades 155
10.4. Conceptos clave 156
10.5. Para saber más 157
10.6. Actividades de desarrollo 158
Parte III. Producción 159
11. Hablar para comunicarse 161
11.1. Punto de partida: la voz de la experiencia 162
11.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 164
11.3. Saberes de referencia 165
11.3.1. La competencia comunicativa oral en el aula: aprender lengua y lengua para aprender, socializar, regular 166
11.3.2. Opciones de planificación didáctica para la enseñanza de la lengua oral en educación infantil 167
11.3.3. Evaluar la lengua oral 171
11.4. Conceptos clave 172
11.5. Para saber más 172
11.6. Actividades de desarrollo 173
12. El habla y la conciencia fonológica 175
12.1. Punto de partida: la escritura en un aula de 4 años, el último trimestre del curso escolar 176
12.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 177
12.2.1. El potencial y los objetivos de algunas actividades 178
12.2.2. El uso y la reflexión sobre la lengua 179
12.2.3. Actividades que facilitan la reflexión metalingüística 180
12.2.4. Evaluar para ayudar a avanzar 181
12.3. Saberes de referencia 182
12.3.1. La percepción del habla y el proceso de alfabetización 182
12.3.2. La capacidad de reflexión metalingüística 183
12.3.3. La conciencia fonológica: el estado de la cuestión 184
12.4. Conceptos clave 185
12.5. Para saber más 186

12.6. Actividades de desarrollo 187
13. El desarrollo del lenguaje escrito 188
13.1. Punto de partida: los niños construyen hipótesis sobre el funcionamiento del código 189
13.1.1. Mónica 189
13.1.2. Susana 189
13.1.3. Óscar 190
13.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 191
13.2.1. Momentos iniciales del descubrimiento del código 192
13.2.2. La primera correspondencia fonográfica: la sílaba 193
13.2.3. Poco a poco se estabiliza la relación fonográfica 194
13.3. Saberes de referencia 195
13.3.1. ¿Qué significa leer? 195
13.3.2. ¿Qué significa escribir? 196
13.3.3. Descripción evolutiva del proceso de aprendizaje del principio alfabético 197
13.4. Conceptos clave 202
13.5. Para saber más 203
13.6. Actividades de desarrollo 203
14. Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura 205
14.1. Punto de partida: relatos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura 206
14.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 207
14.2.1. La familia y la escuela, agentes alfabetizadores por excelencia 207
14.2.2. Escribir y hacer buena letra no es lo mismo 208
14.2.3. La angustia de leer en voz alta 208
14.2.4. El placer del reconocimiento 209
14.3. Saberes de referencia 210
14.3.1. Métodos clásicos de enseñanza de la lectura y la escritura 210
14.3.2. La perspectiva socioconstructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura 212
14.3.3. El nombre propio como facilitador del aprendizaje 214
14.4. Conceptos clave 215
14.5. Para saber más 215
14.6. Actividades de desarrollo 215
15. Luz, cámara y acción 216
15.1. Punto de partida: la creación de un corto. Una experiencia interniveles 217

15.2.1. La cámara oculta 221
15.2.2. Objetivos de la experiencia Las aventuras de las Tortugas Ninja y Spiderman 221
15.2.3. La educación audiovisual como proyecto de trabajo integrado 222
15.2.4. Compartiendo el trabajo entre iguales 223
15.3. Saberes de referencia 223
15.3.1. Yo quiero ser como Spiderman, ¿y tú? 224
15.3.2. La educación mediática dentro de la escuela 225
15.3.3. Criterios metodológicos para diseñar actividades de educación mediática en educación infantil 226
15.4. Conceptos clave 227
15.5. Para saber más 227
15.6. Actividades de desarrollo 228
16. Desarrollo de la producción literaria 230
16.1. Punto de partida: “Una gota de agua en el inmenso océano de la literatura” 231
16.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 236
16.2.1. Reflexión sobre el texto 1 236
16.2.2. Reflexión sobre los textos 2 y 3 237
16.2.3. Reflexión sobre el texto 4 237
16.3. Saberes de referencia 238
16.3.1. Aprender a escribir y aprender a escribir textos literarios 238
16.3.2. La competencia literaria y las cuatro habilidades 238
16.3.3. Niños productores de textos 239
16.3.4. El concepto de taller o de juego 240
16.4. Conceptos clave 243
16.5. Para saber más 243
16.6. Actividades de desarrollo 244
Parte IV. Mediación 245
17. El cambio de lengua del hogar en la escuela: la inmersión lingüística 247
17.1. Punto de partida: utilizar una lengua que no se conoce 248
17.1.1. Pasar lista 248
17.1.2. Los siete cabritillos y el lobo 249
17.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 250
17.3. Saberes de referencia 252
17.3.1. La inmersión lingüística 252

17.3.2. El conocimiento lingüístico de los bilingües 254
17.3.3. Los contextos de productividad conjunta 255
17.4. Conceptos clave 256
17.5. Para saber más 256
17.6. Actividades de desarrollo 257
18. La enseñanza de lenguas adicionales en la educación infantil 259
18.1. Punto de partida: ¿aprender inglés en el parvulario? 260
18.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 261
18.3. Saberes de referencia: multilingüismo y plurilingüismo en la educación infantil 262
18.3.1. Globalización y multilingüismo 262
18.3.2. La adquisición y el aprendizaje de lenguas adicionales 264
18.3.3. La programación de la enseñanza de las lenguas adicionales 266
18.4. Conceptos clave 271
18.5. Para saber más 272
18.6. Actividades de desarrollo 272
19. Los escolares inmigrantes y las comunidades indígenas: Cambio de la lengua del hogar en la escuela 274
19.1. Punto de partida: los vehículos y El pez irisado 275
19.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 276
19.3. Saberes de referencia: la alfabetización en contextos especiales 278
19.3.1. Inmigración y enseñanza de lenguas en educación infantil en programas monolingües y bilingües en España 278
19.3.2. La alfabetización en lenguas indígenas 281
19.4. Conceptos clave 283
19.5. Para saber más 283
19.6. Actividades de desarrollo 284
20. El diálogo entre los textos literarios 285
20.1. Punto de partida. Carta a mi abuela 286
20.2. La mirada del docente. Una reflexión desde la didáctica 287
20.3. Saberes de referencia 288
20.3.1. Géneros literarios ya desde la primera infancia 288
20.3.2. Saber literatura… ¡sin saberlo! 289
20.3.3. Mediación, presencia, contacto, recepción 291
20.3.4. Biblioteca en la etapa 0-6 292

20.5. Para saber más 293
20.6. Actividades de desarrollo 294
Nota bibliográfica 295